unesco

Liderança escolar:

diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil

Organizadores
José Weinstein
e Lara Simielli

Educação 2030

Setor de Educação da UNESCO

A educação é a prioridade máxima da UNESCO, porque se trata de um direito humano básico e é o alicerce para a construção da paz e a impulsão do desenvolvimento sustentável. A UNESCO é a agência especializada das Nações Unidas para a educação, e seu Setor de Educação assume liderança global e regional em educação, fortalece sistemas educacionais nacionais e responde a desafios globais contemporâneos por meio da educação com foco especial na igualdade de gênero e na África.

Agenda Mundial da Educação 2030

A UNESCO, no papel de agência especializada das Nações Unidas para a educação, está encarregada de liderar e coordenar a Agenda 2030 para a Educação, a qual faz parte de um movimento global para erradicar a pobreza por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030. A educação, essencial para o cumprimento de todos esses objetivos, tem seu próprio ODS, o de número 4, que visa a ***"assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos"***. O Marco de Ação da Educação 2030 fornece orientações para a implementação desses ambiciosos objetivos e compromissos.

unesco

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Educação 2030

Publicado em 2022 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e pela Representação da UNESCO no Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação.

© UNESCO 2022

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de Acesso Livre (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

Coordenação técnica da Representação da UNESCO no Brasil:

Marlova Jovchelovitch Noleto, diretora e representante
Maria Rebeca Otero Gomes, coordenadora do Setor de Educação

Organização: José Weinstein e Lara Simielli

Revisão técnica: Célio da Cunha, Thaís Guerra e Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão editorial e diagramação: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Ilustração da capa: Rafael Hildebrand

BR/2022/PI/H/4

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Agradecimentos

Muitas pessoas tornaram possível a elaboração deste livro, por essa razão, gostaríamos de agradecer:

À equipe da UNESCO Brasil, que aceitou a proposta para a elaboração do livro, colaborando com ideias, sugestões e acompanhamento técnico ao longo de todo o processo. Em especial à equipe do Setor de Educação, agradecemos a Maria Rebeca Otero Gomes, Lorena de Sousa Carvalho, Thais Guerra e à equipe da Unidade de Publicações.

À Universidade Diego Portales (UDP), em especial à diretora da Faculdade de Educação, Paula Louzano, que apoiou o projeto de desenvolvimento deste livro desde a sua concepção.

À Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp) que, por meio do GVPesquisa, financiou parte do levantamento realizado no capítulo sobre o Brasil.

A todos os autores que aceitaram o convite de escrever sobre liderança escolar, trazendo seu repertório e experiência para a composição do livro.

A todos os diretores escolares que lutam diariamente por uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Resumo

A liderança dos diretores escolares tem sido considerada um fator-chave para a melhoria da qualidade educacional. De fato, tem sido reconhecida como o segundo fator intraescolar com maior incidência sobre a melhoria da educação, superada apenas pelos docentes. Por isso, há décadas as pesquisas educacionais buscam conhecer mais sobre as lideranças de diretores de escola, havendo um vasto e rico acúmulo de conhecimentos a esse respeito. Este livro tem como objetivo reunir parte significativa desse conhecimento, desenvolvido principalmente em países anglo-saxões, disponibilizando-o ao público brasileiro.

O livro está organizado em 12 capítulos, nos quais trabalharam 15 autores de nove países: Austrália, Brasil, Canadá, Chile, Estados Unidos, Israel, México, Nova Zelândia e Reino Unido (Inglaterra). Todos os acadêmicos têm reconhecida trajetória no estudo da liderança escolar. O livro procura dar uma visão geral sobre o tema, sistematizando as questões mais relevantes do debate atual.

A primeira dimensão refere-se aos aspectos da liderança do diretor e sua relevância. Nesse sentido, busca compreender os diferentes elementos que constituem a liderança dos diretores, bem como distinguir a liderança em relação à gestão das escolas. Procura também mostrar o impacto que a liderança do diretor exerce na aprendizagem dos estudantes, revelando os mecanismos pelos quais ocorre essa influência transformadora.

O segundo tema refere-se às características pessoais que aqueles em cargo de direção devem possuir ou desenvolver para poderem desempenhar uma boa gestão nos estabelecimentos que dirigem. Trata-se de identificar recursos pessoais e características que se mostram relevantes para o exercício de uma liderança eficaz.[1] Além disso, é interessante saber como diferentes sistemas escolares[2] implementaram dispositivos institucionais para selecionar e recrutar os melhores candidatos para essa posição.

O terceiro aspecto trata de como, por meio da formação, pode ser potencializada a liderança daqueles que atualmente exercem funções de liderança ou que pretendem fazê-la. Para isso, são identificadas as características de programas e ações de formação que têm conseguido criar de maneira efetiva as capacidades entre os gestores. O assunto também é explorado em termos de como a formação e o suporte aos gestores devem ser modificados de acordo com as diferentes fases que atravessam ao longo da carreira profissional. Além disso, são sistematizados os avanços na avaliação de desempenho e nas competências dos gestores, ponto de partida necessário para o esforço de formação.

O quarto tópico, intimamente ligado ao anterior, refere-se a outros apoios que podem ser dados aos diretores para favorecer seu desempenho profissional. Em particular, é enfatizada a importância da participação dos gestores em redes de colaboração profissional, nas quais ocorre uma troca produtiva entre pares. Da mesma forma, mostra-se o importante papel que as autoridades e as instâncias intermediárias desempenham na orientação do trabalho dos gestores, bem como de lhes proporcionar as condições necessárias para o exercício das funções pedagógicas e organizacionais nas escolas que dirigem.

O quinto aspecto abordado refere-se à relevância de se considerar o contexto socioeducativo em que atuam os gestores, sendo um fator que afeta muito a forma específica de atuação da liderança. Em particular, mostra como o trabalho diretivo é impactado pelo fato de a escola estar inserida em um contexto de alta complexidade social e cultural, assim como ocorre quando a pobreza, o isolamento ou a violência a cercam.

O sexto tópico refere-se às políticas que as autoridades educacionais podem implementar para aprimorar a liderança do diretor. É interessante analisar como são ordenados e priorizados diferentes programas e medidas para diretores de escolas, tais como a definição de marcos para sua atuação, os procedimentos de seleção e recrutamento, a formação e os apoios disponíveis, ou as existentes condições de trabalho e estrutura de carreira. Nesse sentido, apresenta-se um panorama das políticas de promoção da liderança do diretor desenvolvidas em diferentes sistemas escolares da América Latina.

Por fim, a sétima dimensão busca compilar e sistematizar o conhecimento acumulado no Brasil sobre a liderança de diretores escolares. Para tanto, é realizada uma revisão sistemática das pesquisas que têm abordado este tema nas últimas décadas, capaz de identificar as áreas nas quais há mais conhecimento, bem como aquelas nas quais é necessária a realização de novos estudos.

---

[1] *Nota da revisão técnica*: a *eficácia* significa a capacidade de atingir objetivos e resultados pretendidos. Diferentemente da *eficiência*, que se preocupa com os meios para mensurar a proporção dos recursos utilizados para alcançar os objetivos, a *eficácia* está relacionada aos fins e aos propósitos. Significa fazer as coisas certas (necessárias) e atingir os objetivos. Já o conceito de *efetividade* se relaciona à capacidade de produzir efeitos/impactos de longo prazo. Alguns autores afirmam que a *efetividade* é o resultado da soma da *eficácia* com a *eficiência*.

[2] *Nota de tradução*: no Brasil, os sistemas escolares (*school systems*) são chamados de *sistemas educacionais municipais*, e as redes escolares (*school networks*) são chamadas de *redes municipais de ensino*. Nesta publicação, optou-se por manter os termos e expressões adotados pelos autores nas versões originais de seus artigos.

Lista de quadros nos capítulos

Capítulo 1
Quadro 1 – Comparação entre *gestão* e *liderança* 11

Capítulo 3
Quadro 1 – Recursos de liderança pessoal no Quadro de Liderança de Ontário 39
Quadro 2 – Recursos éticos de liderança pessoal 40
Quadro 3 – Breve comparação dos contextos educacionais em Ontário e no Brasil 42

Capítulo 5
Quadro 1 – Uma ferramenta heurística para auxiliar a reflexão pessoal sobre a aprendizagem de liderança 63
Quadro 2 – Campos e diretrizes de auditoria de contexto para aspirantes e diretores recém-nomeados 64
Quadro 3 – Um instrumento de autoavaliação do perfil de liderança pessoal para diretores 68
Quadro 4 – Ferramenta de pesquisa relacionado ao domínio "propósito moral" do *marco da liderança para a aprendizagem* 69
Quadro 5 – Classificação da força da implementação de LpA na escola 70
Quadro 6 – Domínios e dimensões de um marco de liderança unificado 71
Quadro 7 – Visões qualificadas das principais dimensões do currículo, ensino e aprendizagem 72
Quadro 8 – Perguntas para ajudar os diretores a realizarem julgamentos sobre as características de elaboração e oferta dos programas de aprendizagem e desenvolvimento de liderança 76

Capítulo 8
Quadro 1 – Como os diretores conduzem a reviravolta da escola com êxito 115

Capítulo 11
Quadro 1 – Dimensões e variáveis estudadas para cada um dos países 149
Quadro 2 – Síntese da situação de funções e atribuições nos países estudados 150
Quadro 3 – Presença e dimensões essenciais de padrões de liderança nos países estudados 151
Quadro 4 – Síntese de critérios e exigências para exercer a função de diretor 152
Quadro 5 – Processos de recrutamento de diretores 153
Quadro 6 – Principais aspectos contratuais 154
Quadro 7 – Equipes de gestão e suas funções 154
Quadro 8 – Tipos de formação nos países estudados 156
Quadro 9 – Níveis de desenvolvimento de cada uma das dimensões políticas nos cinco países 157

Capítulo 12
Quadro 1 – Lista dos artigos selecionados, com foco nos diretores escolares 167
Quadro 2 – Títulos mais citados 170
Quadro 3 – Obras internacionais mais citadas por pesquisadores brasileiros 172
Quadro 4 – Divisão dos artigos de acordo com as categorias 173

Lista de tabelas nos capítulos

Capítulo 11
Quadro 1 – Características básicas dos países estudados (números aproximados) 149

Capítulo 12
Quadro 5 – Desenho metodológico dos artigos 175

Lista de figuras nos capítulos

Capítulo 5
Figura 1 – Um marco de liderança para a aprendizagem 66

Capítulo 9
Figura 1 – Atributos essenciais de redes escolares eficazes 125

Capítulo 11
Figura 1 – Dimensões de análise das políticas para liderança escolar 148

Capítulo 12
Figura 1 – Número de artigos com foco nos diretores escolares (1989-2019) 166
Figura 2 – Rede de citações dos artigos sobre diretores escolares no Brasil 171
Figura 3 – Relação entre as sete obras mais citadas (cinco ou mais citações) e os estudos atuais 172

Sumário

Apresentação 8

Introdução 9

Capítulo 1 – Teorias de liderança escolar – *Tony Bush* 11

Capítulo 2 – O impacto da liderança escolar nos resultados estudantis: pode-se aplicar ao Brasil tudo o que se aprendeu até agora? – *Viviane Robinson e Emma Gray* 23

Capítulo 3 – Recursos de liderança pessoal para líderes escolares brasileiros – *Katina Pollock* 37

Capítulo 4 – Contratação, alocação e retenção do diretor escolar – *Jason A. Grissom* 47

Capítulo 5 – Abordagens práticas baseadas em evidências para o aprendizado em liderança do diretor escolar – *Neil Dempster* 58

Capítulo 6 – Avaliação de líderes educacionais aspirantes em exercício: uma revisão das pesquisas e implicações atuais para o Brasil – *Margaret Terry Orr* 80

Capítulo 7 – A vida do diretor escolar: uma abordagem de carreira baseada em etapas para a liderança educacional – *Izhar Oplatka* 98

Capítulo 8 – Ideias para dirigir as escolas mais desafiadoras – *Coby V. Meyers* 109

Capítulo 9 – Liderança e redes escolares – *Santiago Rincón-Gallardo* 124

Capítulo 10 – A importância das agências educacionais intermediárias de gestão para o fortalecimento da liderança escolar – *Stephen E. Anderson* 134

Capítulo 11 – Políticas de liderança escolar em cinco sistemas de educação latino-americanos: aprendizagens e desafios – *Gonzalo Muñoz Stuardo, José Weinstein e Juan Pablo Quiroz Ávila* 147

Capítulo 12 – A liderança de diretores escolares no Brasil: revisão sistemática da literatura – *Lara Simielli* 161

Sobre os autores 181

Apresentação

Neste livro, 15 especialistas internacionais trazem diferentes perspectivas sobre o tema da liderança escolar, fornecendo um panorama geral ao sistematizar as questões mais relevantes no debate internacional. O intuito é auxiliar especialistas, gestores públicos e acadêmicos na discussão sobre a liderança escolar, assim como atribuir centralidade ao tema e fornecer evidências e repertório para a estruturação e a implementação de políticas públicas com foco nos diretores escolares.

O livro foi idealizado para trazer aportes ao contexto brasileiro, onde há um importante acúmulo de conhecimento e uma ampla gama de políticas educacionais em relação à gestão escolar. Avalia-se, porém, que o foco em diretores escolares mereceria um lugar de maior destaque, tanto nas discussões acadêmicas quanto nas políticas públicas. Além disso, espera-se que este livro, na sua versão em inglês, seja utilizado por especialistas e gestores de outros países interessados na temática da liderança escolar.

Introdução

A liderança escolar tem sido cada vez mais reconhecida como uma poderosa força transformadora da qualidade da educação. O seu impacto baseia-se na capacidade dos próprios atores escolares, em especial dos diretores, de influenciar de maneira positiva o trabalho coletivo que diariamente se realiza na educação básica para formar as novas gerações. A liderança do diretor escolar se expressa de diferentes formas, desde a busca por um projeto educacional que inspire e motive a comunidade educacional até o suporte adequado para alcançar um ensino de melhor qualidade dentro das salas de aula, passando pela organização bem-sucedida de instâncias coletivas de trabalho docente ou pelo incentivo à participação geral dos diferentes atores na vida escolar. O fato essencial é que há uma incidência reconhecida da liderança na melhoria da qualidade da educação e que, no que se chama de evidências contrafactuais, não há experiências conhecidas de transformação sustentada e duradoura de escolas que não tenham contado com uma importante liderança de dirigentes escolares.

Atualmente, existe um vasto conhecimento sobre liderança educacional que se acumula há décadas no âmbito internacional e com frequência não é suficientemente reconhecido na América Latina e no Brasil. O objetivo deste livro é justamente contribuir para preencher essa lacuna, colocando à disposição de diretores escolares, gestores públicos e acadêmicos um conjunto de artigos atualizados sobre questões centrais relativas à liderança educacional. Por isso, em parceria com a UNESCO no Brasil, convidamos um grupo de dez renomados acadêmicos a participar deste trabalho coletivo, contribuindo com artigos originais e atualizados sobre temas específicos. Neste seleto grupo, a maioria dos autores provém de países anglo-saxões, o que corresponde ao fato de ser naqueles países que há maior concentração da produção de conhecimento sobre esta temática. Seguimos para uma breve apresentação da ordem e dos componentes deste livro.

O livro começa com dois textos que permitem o acesso a uma visão geral da liderança escolar. Tony Bush, acadêmico da Universidade de Nottingham (Reino Unido), se concentra na definição do conceito de liderança escolar, mostra as diversas perspectivas que o compõem, bem como a distinção e a complementaridade com a noção de gestão escolar. Segue-se o artigo de Viviane Robinson e Emma Gray, da Universidade de Auckland (Nova Zelândia), que trata da relação entre liderança e desempenho dos estudantes, atualizando, após uma década, a conhecida sistematização a esse respeito feita por Viviane Robinson sobre o impacto de cinco dimensões das práticas de liderança sobre os resultados dos estudantes. As boas práticas, no entanto, não são suficientes para servir de guia para uma boa liderança.

Em seguida, Katina Pollock, da Universidade de Ontário Ocidental (Canadá), investiga as características pessoais que os diretores escolares devem ter ao mostrar as convicções, os recursos pessoais e as competências comportamentais necessárias para um bom desempenho nessas posições de liderança.

Posteriormente, são abordadas três dimensões-chave e complementares para as políticas educacionais, concentradas no desenvolvimento da liderança do diretor nos sistemas escolares. Assim, Jason Grissom, da Universidade Vanderbilt (Estados Unidos), faz uma revisão do conhecimento existente sobre os diferentes sistemas de seleção e recrutamento de diretores, e aponta fatores que possibilitam a alocação de diretores adequados para o cargo. Em seguida, Neil Dempster, da Universidade de Griffith (Austrália), trata da formação que deve ser fornecida aos atuais e aos futuros diretores escolares ao investigar as propriedades e os atributos de programas bem-sucedidos de formação de diretores. Por fim, Margaret Terry Orr, da Universidade Fordham (Estados Unidos), se concentra na temática da avaliação e mostra os sistemas avaliativos capazes de garantir tanto a melhoria no desempenho dos diretores quanto seu desenvolvimento profissional.

Outra forma de analisar a seleção, a formação e a avaliação é relacionar esses processos à evolução dos diretores ao longo do tempo. Izhar Oplatka, da Universidade de Tel Aviv (Israel), faz uma análise da trajetória profissional dos diretores ao mostrar que as diversas etapas da carreira possuem desafios diferentes e, portanto, necessitam de apoio e formação específicos, adaptados a cada uma delas.

Qualquer tentativa de analisar a posição dos diretores deve considerar a relevância do contexto sociocultural e educacional. Coby V. Meyers, da Universidade da Virginia (Estados Unidos), investiga um fator contextual decisivo, especialmente no Brasil e na América Latina: as exigências impostas aos diretores alocados em escolas em situação de adversidade ou vulnerabilidade decorrentes de elementos como pobreza, interculturalidade, isolamento ou violência.

Em seguida, são abordados os aspectos da liderança que transcendem a ação direta realizada pelos diretores em um determinado estabelecimento escolar. Nesse sentido, Santiago Rincón-Gallardo, diretor de pesquisa da equipe

de consultores associados a Michael Fullan, destaca a importância de os diretores estabelecerem redes entre estabelecimentos escolares ao abandonar o isolamento, bem como a ilusão de soluções individuais e não colaborativas para a melhoria educacional. Por sua vez, Stephen Anderson, da Universidade de Toronto (Canadá), complementa essa questão ao demonstrar a relevância que, do ponto de vista sistêmico, as administrações locais – como municípios ou distritos escolares – têm para o desenvolvimento da liderança dos diretores nas escolas. Esses níveis intermediários podem (ou não) criar condições para que a liderança do diretor floresça nas escolas e entre elas.

Os dois últimos artigos referem-se especificamente à realidade do continente latino-americano. Assim, Gonzalo Muñoz, José Weinstein e Juan Pablo Quiroz, da Universidade Diego Portales (Chile), analisam as políticas vigentes para promoção e desenvolvimento da liderança educacional em diferentes sistemas escolares da América Latina e mostram suas luzes e sombras. Por fim, Lara Simielli, da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp, Brasil), mostra, por meio de exaustiva revisão da literatura, as tendências predominantes e o conhecimento acumulado pelas pesquisas realizadas no Brasil sobre liderança do diretor escolar nas últimas décadas.

Quando se trabalha na organização de um livro, sempre há a esperança de alcançar um certo efeito. Em nosso caso, esperamos que este livro seja útil para a promoção e o desenvolvimento da liderança escolar no Brasil. Assim, confiamos que a riqueza e a diversidade de conhecimentos contidas no livro possam contribuir para que o tema seja discutido de forma mais ampla na esfera pública, fazendo parte das discussões sobre políticas educacionais que acontecem tanto em âmbito nacional quanto subnacional. Também desejamos que seja um incentivo para que mais pesquisadores se interessem pelo estudo da liderança e verifiquem como esse importante fenômeno se desdobra na diversificada e desafiadora realidade educacional brasileira. Da mesma forma, gostaríamos que muitos dos artigos aqui compilados fizessem parte dos processos formativos voltados, ano após ano, a milhares de diretores. Por fim, desejamos que muitos diretores escolares tenham acesso direto ao conhecimento sobre liderança aqui apresentado, e contem com essas ideias e referências para potencializar seu árduo trabalho de gestão cotidiana de diversos estabelecimentos escolares brasileiros. É em todos estes âmbitos, desde às políticas até as práticas, e com a participação de múltiplos atores e instituições, que a liderança educacional deve ser fomentada para uma transformação em larga escala da qualidade educacional. Estamos convencidos de que, longe de ser uma panaceia, a liderança pode ser um recurso formidável neste empreendimento coletivo.

José Weinstein
Lara Simielli
(organizadores)

Capítulo 1

Teorias de liderança escolar

Tony Bush[3]

Introdução

Liderança, administração e gestão são elementos identificadores do trabalho de dirigentes escolares, diretores e outros funcionários. A importância desses elementos se alterou à medida que teóricos, legisladores e profissionais redefiniram suas opiniões acerca do que constitui uma liderança escolar eficaz. Muitos países, incluindo o Reino Unido e grande parte da Europa e da África, consideraram a *gestão* como o principal conceito. No entanto, em outros territórios, incluindo a Austrália, o Canadá e os Estados Unidos, o termo *gestão* foi pouco utilizado, preferindo-se *administração*.

O século XXI presenciou uma mudança de ênfase, e o termo *liderança* se tornou norma. Isso se refletiu na fundação da Escola Nacional Britânica de Liderança Escolar, em 2000, e de órgãos semelhantes em outros países. A maioria das escolas substituiu equipes de *gestão* sênior por equipes de *liderança* sênior. Em detrimento da ênfase anterior em administração, a América do Norte e a Austrália também optaram pelo conceito de liderança. Neste capítulo, examinarei as diferenças entre liderança e gestão, considerarei se a prática escolar reflete tais mudanças normativas e revisarei os diversos conceitos que fundamentam esses descritores.

Quadro 1 – Comparação entre *gestão* e *liderança*

Elementos	Gestão	Liderança
Foco principal	Execução e eficiência	Valores e propósitos
Poder	Autoridade posicional	Influência
Estrutura	Hierarquia	Fluido
Processos	Técnico-racional	Aberto e fluido
Responsabilização	Vertical	Multidirecional
Alocação de trabalho	Delegação	Distribuição
Relações	Transacional	Transformacional

Fonte: Bush (2019).

Definição de *liderança* e *gestão*

Há mais de uma década, indaguei se a alteração de *liderança* para *gestão* era simplesmente semântica ou se assinalava uma alteração mais radical no modo de operação de escolas e outras organizações (Bush, 2008). Essa indagação permanece em aberto, visto que as definições dessas duas abordagens se sobrepõem, causando confusão e incerteza. Segundo Heck e Hallinger, elas diferem quanto à manutenção e à mudança:

> Gestão e administração indicam processos gerenciais que mantêm o equilíbrio das organizações, como planejamento, organização, coordenação e controle. Liderança indica funções relacionadas à mudança, como estabelecer uma visão e metas para a escola, além de motivar suas partes a avançar em direção à realização delas. Esta distinção se tornou mais evidente [...] enquanto elementos da responsabilização das escolas (Heck; Hallinger, 2005, p. 240).

[3] Universidade de Nottingham (Reino Unido).

Na minha opinião, *liderança* diz respeito, sobretudo, a valores e propósitos; ao passo que *gestão* compreende execução e questões técnicas. Ou seja, enquanto a *liderança* consiste em "o que", a *gestão* consiste em "como" (ver Bush, 2020). O Quadro 1 apresenta uma tentativa de distinguir esses termos por meio de diferentes formas de análise.

O Quadro 1 apresenta de maneira objetiva a distinção entre liderança e gestão em diversas dimensões. A próxima seção explora os descritores de liderança com mais profundidade.

Exploração dos elementos de liderança

Enfoque principal

A maioria das definições de *liderança* enfatiza a necessidade de finalidades educacionais transparentes e fundamentadas em valores pessoais e profissionais explícitos. Muitas vezes, elas são contidas em declarações de visão. Contudo, evidências (por exemplo, Bolam et al., 1993; Hoyle; Wallace, 2005) mostram que tais visões raramente são específicas para determinadas escolas e faculdades, e podem compreender objetivos gerais fundamentados em exigências externas definidas pelo governo ou por outros órgãos oficiais. Hoyle e Wallace (2005) rejeitam a *retórica visionária*, afirmando que as visões devem estar em conformidade com expectativas centralizadas.

Poder

A *gestão* tende a conferir poder a partir da autoridade posicional, e não por meio de atributos pessoais. Os diretores, por exemplo, são considerados poderosos devido ao cargo que ocupam. Em sistemas administrativos centralizados, como na Malásia, os diretores são respeitados devido à sua posição, independentemente de suas qualidades pessoais (Bush; Ng, 2019). A *liderança*, em contrapartida, enfatiza a noção de influência, que não está relacionada à posição e pode provir de qualquer papel exercido dentro da organização. Ela é muito mais sutil e subjetiva do que a autoridade, e as fontes de influência podem variar de acordo com a forma pela qual os *seguidores* respondem aos *líderes*, os quais não são definidos por seus títulos.

Estrutura

A estrutura formal é tida como um aspecto particularmente significativo da *gestão*. Geralmente, ela é retratada como uma hierarquia com forte ênfase em laços verticais. Os diretores são posicionados no topo da organização, seguidos por líderes de nível sênior, líderes de nível médio, professores em sala de aula e equipe de apoio. Em países de poder centralizado, os diretores também são considerados protagonistas do sistema educacional mais amplo, e espera-se que cumpram as exigências governamentais.

A literatura em *liderança* retrata a estrutura de forma muito mais fluida. Embora o diretor ainda seja importante, ele não representa mais a única fonte de poder, conforme descrito acima. Os comunicados e as tomadas de decisão podem ser horizontais, e não mais unicamente verticais, e podem vir de equipes e indivíduos. Tais arranjos flexíveis podem ser considerados mais adequados para organizações profissionais como as escolas, onde o conhecimento é compartilhado.

Processos

A literatura em *gestão* tende a enfatizar os processos racionais de tomadas de decisão, desencadeados e controlados por líderes formais, como os diretores. No entanto, Hoyle e Wallace observam que professores e dirigentes "tomam uma infinidade de decisões 'precipitadas' em circunstâncias eventuais e emergentes" (Hoyle; Wallace, 2005, p. 36).

A literatura sobre *liderança* pressupõe processos decisórios muito mais abertos e fluidos, que podem vir de qualquer parte da organização – coerente com a noção de conhecimento compartilhado e com a influência em uma unidade profissional como a escola. Devido ao conceito de *propriedade* e à possibilidade de uma implementação mais efetiva de ações, preconiza-se a participação de professores nos processos decisórios. Bush e outros (2019) relatam que a reforma da política educacional na Malásia estagnou porque os professores não aceitavam as mudanças, de forma que a execução do movimento foi fraca e passiva.

*Responsabilização (*accountability*)*

A gestão sugere uma grande ênfase na responsabilização verticalizada, com diretores que respondam a órgãos externos, em especial ao ministério da Educação. Com frequência, a responsabilização do diretor é uma exigência legal, reforçando a autoridade posicional. Um aspecto significativo dessa ênfase é que a responsabilização formal é considerada mais importante do que a responsabilidade para com outras partes interessadas, como pais e estudantes. Professores e diretores podem, de igual modo, sujeitar seu próprio juízo profissional para privilegiar a responsabilização externa (Bottery, 2004; Bush, 2020).

No discurso da *liderança*, os pressupostos acerca dos percursos da responsabilização são mais fluidos e diversos. Nele, a responsabilidade para com participantes que exercem

menos poder – como pais, alunos e comunidades locais – é considerada tão importante quanto a responsabilização vertical. Como pode haver vários líderes, a responsabilização formal do diretor pode ser considerada menos significativa. Contudo, os dirigentes dificilmente escapam das expectativas impostas externamente, o que pode limitar o escopo de múltiplas responsabilizações.

Alocação de trabalho

Delegação é um termo comumente aceito como a atribuição de responsabilidades e tarefas por um gestor a seus subordinados. Leithwood e outros, por exemplo, alegam que gestores devem "garantir a conclusão definitiva das tarefas referidas aos membros da organização" (Leithwood et al., 1999, p. 19). Ou seja, os subordinados são responsáveis por concluir de maneira satisfatória as tarefas a eles delegadas por seus gestores. Delegar responsabilidades, e não apenas tarefas, implica um nível mais elevado de autonomia para o subordinado, que, ainda assim, é responsável por garantir resultados positivos.

A *liderança distribuída* é o modelo normativo do século XXI. Em sua forma "pura", os líderes propiciam um ambiente para que a liderança seja nutrida e "surja" de diferentes papéis exercidos dentro da organização. Embora tal modelo tenha se desenvolvido em contextos ocidentais – como Gronn (2000) na Austrália, Harris (2004) na Inglaterra e Spillane (2006) nos Estados Unidos –, ele também se popularizou em sistemas administrativos centralizados. Na Malásia, por exemplo, a liderança distribuída é defendida no "Malaysia education blueprint" (Malaysia, 2013), o principal documento referente a essa reforma. Entretanto, vez ou outra, o modelo de distribuição é alocativo em vez de emergente (Bush; Ng, 2019). Essa é uma abordagem diferenciada que sugere certa ginástica conceitual. Mais adiante, irei explorar essa dicotomia com mais detalhes.

Relações

As relações gerenciais são comumente interpretadas como transacionais. "O dirigente precisa da cooperação dos funcionários a fim de garantir uma gestão efetiva da escola. Uma troca que pode garantir benefícios para ambas as partes" (Bush, 2011, p. 119). Segundo Miller e Miller, as relações transacionais "são baseadas em uma troca por algum recurso valorizado" (Miller; Miller, 2001, p. 182). Ou seja, o funcionário proporciona trabalho e lealdade em troca de remuneração e outros benefícios.

Com frequência, os modelos transacionais e transformacionais estão relacionados (Judge; Piccolo, 2004, Miller; Miller, 2001), embora o último seja considerado uma abordagem de liderança. Líderes inspiram maior comprometimento organizacional para suscitar um esforço adicional e uma maior produtividade (Leithwood et al., 1999). A liderança transformacional está relacionada à visão e a líderes que busquem um amplo apoio a suas ideias, que muitas vezes são consideradas "objetivos escolares". Irei examinar esses modelos paralelos mais adiante.

Concepções de liderança escolar

Como mencionado anteriormente, o conceito de *liderança* esteve em ascensão no século XXI. Essa ênfase tem sido acompanhada por desenvolvimentos teóricos, novos modelos emergentes, pelo refinamento e pelo desenvolvimento de abordagens previamente estabelecidas. Esta seção se utiliza de trabalhos anteriores do autor que têm como base a literatura internacional sobre liderança escolar (Bush, 2019; Bush, 2020; Bush; Glover, 2014).

Há diversos modelos alternativos e concorrentes de liderança escolar (Bush, 2020), os quais serão discutidos em seguida.

Liderança gerencial

Leithwood e outros afirmam que "na literatura, bem como entre os líderes praticantes, há evidências de apoio considerável para abordagens gerenciais de liderança" (Leithwood et al., 1999, p. 15). Os autores acrescentam ainda que o "poder posicional, combinado a políticas e procedimentos formais, é a fonte da influência exercida pela liderança gerencial" (Leithwood et al., 1999, p. 17). Sua principal ênfase está não no propósito da educação, mas nos processos gerenciais e na execução de funções e tarefas de forma eficiente. A linguagem da liderança gerencial é semelhante à utilizada para descrever a gestão, como indicado na discussão que segue. É nesse quesito em que as diferenças entre liderança e gestão são de difícil discernimento.

Burocracia

O conceito de *burocracia*, desenvolvido no século XIX, está estreitamente relacionado à liderança gerencial e ao trabalho de Max Weber, que ressalta também a *eficiência*:

> O tipo puramente burocrático de organização administrativa [...] é [...] capaz de atingir o mais alto grau de eficiência [e] [...] é superior a qualquer outra forma, na estabilidade [e] [...] confiabilidade (Weber, 1989, p. 16).

O modelo assume uma estrutura hierárquica de autoridade, a divisão do trabalho com base na especialização (como nos

departamentos de educação secundária superior[4]), uma cultura vinculada a regras, bem como relações impessoais, refletidas, por exemplo, na maneira de se referir a uma pessoa pelo cargo que ela ocupa (por exemplo, diretor), e não pelo seu nome. Burocracia e liderança gerencial se sobrepõem substancialmente.

Gerencialismo

Como dito anteriormente, a mudança na linguagem da organização escolar que favoreceu *liderança* em detrimento de *gestão* foi parcialmente semântica. Contudo, ela também reflete a ansiedade sobre os perigos de uma gestão sem valores, centrada apenas em eficiência, o que é descrito por Hoyle e Wallace como *excesso de gestão*: "Gerencialismo [...] é o excesso de liderança e gestão. Ele transcende a função de apoio exercida pela liderança e, em sua expressão extrema, se finda em si mesmo" (Hoyle; Wallace, 2005, p. 68).

Gumus e outros avaliaram os modelos de liderança educacional, mostrando a influência duradoura da liderança gerencial relacionada à teoria da gestão científica. Eles acrescentam que esse modelo "pode ser mais visível em países cujo sistema educacional é centralizado, posto que esse ressalta consideravelmente a implementação de práticas exigidas por altas autoridades de gestão externa dentro da hierarquia burocrática" (Gumus et al., 2018, p. 29). Semarco e Cho mostram que aquilo que descrevem como "comportamentos de liderança gerencial orientados para a tarefa" (Semarco; Cho, 2018, p. 911) são frequentes em Gana, um país cujo sistema educacional é centralizado e burocrático.

A liderança gerencial é o modelo com maior risco de proporcionar uma abordagem gerencialista à organização escolar. Os objetivos educacionais, ao enfocarem funções, tarefas e comportamentos, estão presumivelmente sujeitos ao foco gerencial em maior eficiência. Simkins afirma que os valores gerencialistas, como o planejamento rígido e os regimes de metas, se contrapõem aos valores tradicionais inerentes à profissão (Simkins, 2005, p. 13-14). Embora a liderança gerencial seja um componente essencial de escolas bem-sucedidas, ela deve complementar, não suplantar, abordagens baseadas em valores. Uma gestão eficaz é fundamental, mas o gerencialismo sem valores é inadequado e prejudicial (Bush, 2020).

Liderança instrucional

Liderança instrucional é o mais antigo conceito que relaciona a liderança à aprendizagem, e remete à década de 1980 nos Estados Unidos (Hallinger, 2019). No entanto, diversas outras expressões podem ser utilizados para descrever essa relação: liderança pedagógica, liderança curricular e liderança para a aprendizagem, entre outras. Por uma meta-análise de pesquisas já publicadas, Robinson e outros revelaram que a liderança instrucional tem um impacto superior a qualquer outro modelo sobre os resultados estudantis. Quanto mais próximos forem os líderes das atividades centrais de ensino e aprendizagem, mais propensos eles são a fazerem a diferença para os estudantes (Robinson, et al., 2008).

Apesar de sua proeminência e longevidade, a liderança instrucional tem sido criticada por dois motivos. Em primeiro lugar, observa-se que ela está mais interessada no ensino do que na aprendizagem (Bush, 2013), e foi substituída na Inglaterra e em outros lugares pelo conceito de *liderança centrada na aprendizagem*. Segundo Hallinger e Heck (2010), a liderança instrucional "ressurgiu" durante o século XXI como *liderança para a aprendizagem*. Rhodes e Brundrett (2010) argumentam que este último conceito é mais abrangente e tem maior potencial de impacto nos resultados escolares e estudantis. Além disso, eles exploram a transição do conceito de *liderança instrucional*, que se preocupa em garantir a qualidade do ensino, para o de *liderança para a aprendizagem*, que incorpora um espectro mais amplo de ações de liderança para apoiar os resultados de aprendizagem.

A segunda crítica relativa à liderança instrucional se deve ao fato de que ela "se concentrou demais na figura do diretor como centro de especialização, poder e autoridade" (Hallinger, 2003, p. 330). Consequentemente, ela tende a ignorar ou a subestimar o papel de outros líderes, como os vice-diretores, os gerentes de nível médio, as equipes de liderança e os professores em sala de aula. Especialmente em escolas maiores, é impossível que os diretores tenham especialização, muito menos tempo suficiente para atuar como principais líderes instrucionais. Lambert observa que "[...] os dias do líder instrucional solitário acabaram. Nós não acreditamos mais que um administrador possa servir como líder instrucional para toda uma escola sem a significativa participação de outros educadores" (Lambert, 2002, p. 37).

Liderança transformacional

Este modelo de liderança advém da literatura sobre liderança geral; posteriormente, foi aplicado à educação, como, por exemplo, na obra de Leithwood (1994). Ele supõe que comportamentos de liderança transformacional acarretam um maior comprometimento com os objetivos organizacionais, o que resulta em esforços adicionais e em mais produtividade. Seu foco é estabelecer e comunicar

[4] *Nota de tradução*: no Brasil, a *educação secundária superior* equivale ao *ensino médio*.Nesta publicação, será adota a nomenclatura dos níveis educacionais utilizada no Brasil. Para verificar a equivalência dos níveis educacionais no Brasil e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palops), consulte o "Glossário de terminologia curricular" do UNESCO-IBE, que apresenta a Classificação Internacional Normalizada da Educação (*International Standard Classification of Education* – Isced), disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por>.

a visão escolar, criando uma cultura escolar produtiva e demonstrando expectativas de alto desempenho. De acordo com Connolly e outros (2019), a liderança transformacional está relacionada à motivação intrínseca, ligada à vocação dos professores. O modelo transformacional proporciona uma abordagem normativa para a liderança escolar, com foco no processo pelo qual os líderes buscam influenciar os resultados escolares, não em sua natureza ou em seu direcionamento. Entretanto, esse modelo pode ser criticado ao ser um veículo por meio do qual se exerce controle sobre os professores (Bush, 2020).

O cenário político contemporâneo em meio ao qual as escolas precisam operar também levanta questões acerca da validade do modelo transformacional (apesar de sua popularidade na literatura). As autoridades governamentais se utilizam da linguagem transformacional para incentivar ou exigir que os profissionais adotem e implementem políticas estabelecidas no nível administrativo central. Na África do Sul, por exemplo, a linguagem da transformação é utilizada para fundamentar um sistema educacional pós-*apartheid* não racista. A política é rica em simbolismo, porém fraca em práticas, visto que muitos dos diretores escolares carecem de aptidão e autoridade para implementar mudanças de maneira efetiva (Bush; Glover 2016).

O sistema britânico pode ser visto como um modelo pelo qual os líderes escolares devem aderir às políticas governamentais, supervisionadas pelo Departamento de Legislação Educacional, de forma a afetar seus objetivos, sua grade curricular, sua pedagogia e seus valores. Nesse sentido, a transformação pode abranger um processo de implementação unilateral, não uma avaliação contextual das necessidades individuais das escolas e das comunidades às quais pertencem. Segundo Bottery, há "um sistema educacional mais centralizado, mais direcionado e mais controlado [que] reduziu drasticamente a possibilidade de se concretizar uma educação e uma liderança genuinamente transformadoras" (Bottery, 2001, p. 215). Ele acrescenta que "há muito a ser questionado" (Bottery, 2004, p. 17) ao avaliar a liderança transformacional, argumentando que ela transforma a realidade e pode ser mais heroica do que um modelo de liderança compartilhada.

Segundo Berkovich (2018), a liderança transformacional foi um conceito majoritariamente ocidental até meados dos anos 2000, a partir de quando se tornou global. Pesquisas internacionais desenvolvidas recentemente apoiam a noção de que a liderança transformacional pode produzir efeitos benéficos. Thomas e outros (2020), por exemplo, por meio de um estudo de professores do primeiro ano da educação primária em Flandres (Bélgica), concluíram que a liderança transformacional do diretor estava diretamente relacionada às atitudes positivas dos professores. De igual modo, Ninkovic e Floric (2018) relataram que a liderança transformacional teve efeitos positivos na eficácia coletiva de professores da Sérvia.

Quando a liderança transformacional funciona, ela tem o potencial de engajar todas as partes interessadas na conquista de objetivos educacionais. Os objetivos de líderes e seguidores se unem a tal ponto que é possível assumir uma relação harmoniosa e uma aproximação real, resultando em decisões consensuais. Quando a *transformação* serve de pretexto para impor os valores do líder sobre os professores e outras partes interessadas, ou para implementar as prescrições do governo, então o processo é político em vez de ser genuinamente transformacional (Bush, 2020).

> A defesa mais veemente de uma reforma da abordagem transformacional vem daqueles cujas políticas garantem que a oportunidade transformacional seja de fato negada às pessoas que trabalham em escolas (Hoyle; Wallace 2005, p. 128).

Como mencionado anteriormente, o modelo transformacional ressalta a importância dos valores, mas o debate acerca de sua validade diz respeito a uma questão central: "valores de quem?". Os críticos dessa abordagem argumentam que os valores determinantes são comumente pertencentes ao governo ou ao diretor da escola – que pode estar agindo em nome do governo. Os valores profissionais, tais como mantidos e praticados pelos professores, podem estar subjugados a valores externamente impostos.

Liderança transacional

A liderança transformacional é constantemente contraposta a abordagens *transacionais* (por exemplo, Miller; Miller, 2001). Estas últimas se referem a relações estabelecidas entre líderes e professores com base na troca de recursos valorizados. Ou seja, os professores prestam serviços educacionais (ensino, bem-estar do estudante, atividades extracurriculares) em troca de remuneração e outras recompensas. Trata-se de uma abordagem básica, que não implica o nível de comprometimento relativo ao modelo transformacional. De acordo com Connolly e seus colegas (2019), a liderança transacional depende não da motivação intrínseca associada a abordagens transformadoras, mas de um estímulo externo – a *troca*.

Boocock (2019) argumenta, a partir do que considera ser a liderança transacional no setor de ensino superior britânico, que sucessivos governos têm operado de maneira transacional, oferecendo, inclusive, incentivos financeiros a fim de aumentar o número de matrículas de alunos. Ele ainda afirma que a Ofsted (órgão de fiscalização britânico) estimula a liderança transacional, especialmente pelo uso de padrões de excelência de retenção, realização, e sucesso dos alunos, vinculadas a uma inspeção "de cima para baixo". Por fim, o autor conclui que a liderança universitária deve "ceder o lugar de uma filosofia neoliberal e de uma liderança transacional para princípios de mutualidade e reciprocidade" (Boocock, 2019, p. 363).

Liderança moral

Como está implícito na discussão acima, a liderança transformacional pode ser direcionada para o alcance de objetivos mais ou menos dignos. Todos nós recordamos de líderes carismáticos ou transformacionais cujos propósitos eram inadequados ou imorais (por exemplo, Hitler). A *liderança moral* difere da abordagem transformacional devido à sua ênfase na *integridade*: assume-se que a liderança é fundamentada nos valores, nas crenças e na ética dos líderes (Bush; Glover, 2014; Leithwood; Jantzi; Steinbach, 1999).

West-Burnham discute duas abordagens de liderança que podem ser categorizadas como *morais*. A primeira é descrita como *espiritual* e se refere à capacidade de reconhecimento que muitos líderes detêm que pode ser denominada "perspectivas de 'ordem superior'" (West-Burnham, 1997, p. 239), possivelmente representadas por uma filiação religiosa particular. Ou seja, tais líderes possuem um conjunto de princípios que embasam a autoconsciência. Uma pesquisa realizada na Inglaterra por G. Woods acerca de diretores constatou que 52% "tiveram sua liderança estimulada ou apoiada por algum tipo de energia espiritual" (Woods, 2007, p. 148). A segunda abordagem de West-Burnham é descrita como *confiança moral* e se refere à capacidade de agir de forma coerente a um sistema ético e consistente ao longo do tempo (West-Burnham, 1997, p. 241).

Heck e Hallinger salientam que a liderança deve ser vista como um *esforço moral*:

> Os estudiosos não abordam [...] liderança e gestão como uma ciência ou um ofício, mas como um esforço moral [...] isso reflete a constante mudança de interesse nos *propósitos* da liderança. Enquanto alguns propósitos priorizam a melhora do desempenho estudantil, outros priorizam o aumento da justiça social (Heck; Hallinger, 2005, p. 234).

Segundo Gumus e outros (2018), a liderança moral exige diversas qualidades, entre as quais: manter valores, seguir normas éticas e tornar-se um modelo de comportamento por meio de ações morais concretas. Essa definição está vinculada à noção de *propósito moral*, ilustrada no estudo desenvolvido por Rintoul e Goulais (2010) sobre vice-diretores em Ontário (Canadá), bem como na pesquisa desenvolvida por Bezzina (2012) em Nova Gales do Sul (Austrália).

A liderança moral é fundamentada de forma veemente nos valores dos líderes. Os modelos presumem que os líderes agem com integridade com base em valores pessoais e profissionais mantidos com firmeza, que comunicam a visão e a missão da escola, e fundamentar o processo decisório.

Liderança distribuída

Essencialmente, os modelos acima discutidos dizem respeito à liderança individual (em geral, a do diretor). Entretanto, diversas metodologias buscam ampliar o debate por meio da inclusão de abordagens de *liderança compartilhada*. Crawford (2012) atribui a mudança de liderança individual para compartilhada, em parte, ao ceticismo que envolve a liderança individual, ou "heroica". Segundo Gumus e seus colegas, com frequência, a liderança distribuída é utilizada de forma intercambiável com as lideranças compartilhada, colaborativa, delegada e dispersa (Gumus et al., 2018, p. 31).

No final dos anos 1900, as lideranças colegiada e participativa foram abordagens popularmente disseminadas. Contudo, no século XXI, a *liderança distribuída* tornou-se o modelo normativo. Gronn postula que "a atenção acadêmica e profissional se voltou intensamente [ao] fenômeno da liderança distribuída" (Gronn, 2010, p. 70). Harris acrescenta que esse conceito "representa uma das ideias mais influentes que surgiram no campo da liderança educacional durante a última década" (Harris, 2010, p. 55).

Para entender a liderança distribuída, é importante dissociá-la da *autoridade posicional*. De acordo com Harris, "a liderança distribuída concentra-se em engajar a especialização onde quer que ela exista dentro de uma organização, e não apenas por meio de uma posição formal ou de uma função" (Harris, 2004, p. 13). Gronn indica uma mudança normativa "do heroísmo para a distribuição" (Gronn, 2010, p. 70), mas também adverte contra a opinião de que a liderança distribuída abrange qualquer redução no escopo do papel do diretor. Hartley argumenta que "sua popularidade pode ser pragmática: aliviar o fardo de diretores sobrecarregados" (Hartley, 2010, p. 27). Lumby acrescenta que a liderança distribuída

> não implica que os funcionários da escola necessariamente exerçam liderança de uma maneira diferente [...] da liderança heroica e individual, que era o foco da atenção (Lumby, 2009, p. 320).

De acordo com Bennett e outros, a liderança distribuída é uma propriedade que emerge a partir de um grupo ou rede de indivíduos, na qual os membros agrupam seus conhecimentos (Bennett et al. 2003, p. 3). Harris argumenta que deveria haver uma "redistribuição de poder", não apenas um processo de "chefia delegada" (Harris, 2004, p. 19). No entanto, Hopkins e Jackson (2002) alegam que os líderes formais devem orquestrar e nutrir o espaço para o desenvolvimento da liderança distribuída, sugerindo que seria difícil de obter sem a participação ativa dos diretores escolares. Tendo em vista a liderança como um processo de influência, é fundamental questionar "quem pode exercer influência sobre os colegas, e sob quais domínios?" (Harris, 2005, p. 165). Diretores e dirigentes escolares detêm grande parte da autoridade formal nas escolas,

o que leva Hartley a concluir que "a liderança distribuída reside inquieta dentro da burocracia formal das escolas" (Hartley, 2010, p. 82). Ainda assim, a ênfase em "fontes de influência informais" (Harris, 2010, p. 56) sugere que a liderança distribuída pode prosperar, caso haja uma lacuna na liderança formal da organização.

De acordo com Harris, "dirigentes bem-sucedidos sabem reconhecer as limitações de uma abordagem de liderança singular" (Harris, 2004, p. 16), de maneira que adotam uma liderança "distribuída pelo trabalho colaborativo e conjunto". No entanto, por meio da análise geral de quatro projetos de pesquisa, Gronn concluiu que os diretores detêm um poder considerável: "Certos indivíduos, embora não monopolizassem a totalidade da liderança, exerciam influência desproporcional em comparação aos seus colegas" (Gronn, 2010, p. 74). Bottery indaga como a distribuição será atingida "enquanto aqueles em posições formais não desejarem ter seu poder redistribuído" (Bottery, 2004, p. 21). Harris argumenta que "formas distribuídas e hierárquicas de liderança não se contrapõem" (Harris, 2005, p. 167), mas é evidente que a distribuição só funcionará de forma bem-sucedida se os líderes formais permitirem que ela se enraíze.

Como foi previamente sugerido, a estrutura de autoridade vigente em escolas e faculdades representa uma possível barreira para a adoção e a implementação efetivas da liderança distribuída: "Há ameaças inerentes à situação e ao *status quo* em tudo o que a liderança distribuída implica" (Harris 2004, p. 20). Além disso, pode-se argumentar que a liderança distribuída distorce a relação de poder mantida entre seguidores e líderes (Law, 2010). Lumby (2013), de igual forma, vincula a liderança distribuída ao poder, alegando que pouca atenção é dada às implicações daquela para as relações de poder no âmbito educacional.

Como indicado no Quadro 1, a distribuição pode ser considerada um processo de alocação de trabalho pelas lentes da liderança. Em sua forma pura, a "distribuição" é orgânica e não linear, de forma que os professores podem optar pelo início da atividade. A abordagem gerencial é bastante diferente: ela pressupõe que os diretores *deleguem* tarefas a professores e outros subordinados (Connolly et al., 2019). No entanto, as divergências entre distribuição e delegação nem sempre são claras para os participantes, especialmente em sistemas centralizados. Quando perguntados acerca de distribuição, por exemplo, os professores de escolas secundárias da Nigéria deram exemplos que são mais bem entendidos como delegação (Imoni, 2018). Isso se relaciona à noção de distribuição alocativa (Bolden et al., 2009; Bush; Ng, 2019), na qual líderes esperam que professores realizem determinadas responsabilidades ou apenas tarefas, modificando de maneira considerável os aspectos *emergentes* da distribuição.

Em relação a Singapura, Hairon e Goh observam que "o empoderamento é nitidamente limitado" (Hairon; Goh, 2015, p. 708), ao passo que Lumby (2019) argumenta que a liderança distribuída se assemelha à delegação formal e informal dentro de um sistema burocrático. Fitzgerald e Gunter (2008) remetem à importância residual de autoridade e da hierarquia, ao observarem o lado negativo da liderança distribuída – um gerencialismo disfarçado. Embora a distribuição seja considerada um conceito de liderança, a gestão permanece expressiva e capta, indiscutivelmente, a linguagem da distribuição para manter o controle. O modelo "híbrido" de Gronn busca associar a liderança distribuída à delegação gerencial e corrobora a abordagem contingencial (Gronn, 2010, p. 77), que será discutida mais adiante.

Liderança docente

A liderança docente e a liderança distribuída estão associadas de forma indiscutível. Segundo Frost, a liderança docente implica liderança compartilhada, liderança dos professores no trabalho de desenvolvimento, construção do conhecimento dos professores, e voz dos professores (Frost, 2008, p. 337). Baseando-se em pesquisas realizadas em escolas sul-africanas, Grant (2006) oferece um modelo de quatro partes acerca da liderança docente:

- liderança dentro da sala de aula;
- liderança para além da sala de aula, com outros professores;
- liderança para o desenvolvimento da escola em sua totalidade; e
- liderança para além da escola e da comunidade.

O autor acrescenta ainda três pré-requisitos para a liderança docente: em primeiro lugar, necessita-se de uma *cultura colaborativa*, com tomada de decisão participativa, além de compartilhamento da visão. Em segundo, necessita-se de um conjunto de *valores* que auxiliem no desenvolvimento da cultura colaborativa. Por fim, é preciso que o diretor e a equipe de gestão formal incentivem uma abordagem de *liderança distribuída* (Grant. 2006, p. 523).

Lai e Cheung (2015) realizaram uma análise acerca da liderança docente no contexto da reforma curricular em Hong Kong. Eles argumentam que a liderança docente apresenta três vertentes distintas – participação, aprendizagem e influência – que requerem tanto a ação dos professores quanto o apoio da liderança sênior.

Ainda assim, o desenvolvimento da liderança docente pode ser desafiador, especialmente em contextos centralizados. No Egito, por exemplo, o Ministério da Educação restringe a liderança docente à sala de aula (Emira, 2010); e, no Irã, o sistema educacional é "de cima para baixo" (Aliakbari; Sadeghi, 2014). Entretanto, uma pesquisa desenvolvida por Bush e

seus colegas (2016) sobre professores que atuam como líderes docentes em dois sistemas centralizados (Malásia e Filipinas), mostra que eles foram capazes de operar em todos os quatro níveis do modelo de Grant (2006).

É difícil visualizar a liderança distribuída sendo incorporada em escolas sem a presença de líderes docentes. Dessa forma, a liderança docente deve ser descrita não como um modelo individual, mas, sim, compartilhado, posto que ambos os modelos são fundamentados em valores compartilhados. Como já foi mencionado, as dificuldades surgem a partir do momento em que essa suposição não é colocada em prática.

Liderança contingencial

Todos os modelos de liderança examinados acima são parciais: eles fornecem perspectivas úteis e válidas sobre um aspecto particular da liderança. Contudo, nenhum desses modelos fornece uma imagem completa da liderança escolar. Segundo Lambert, não há "um único melhor" (Lambert, 1995, p. 2). O modelo contingencial fornece uma abordagem alternativa: em vez de adotar uma abordagem única, ele reconhece a natureza diversificada dos contextos escolares e as vantagens de adaptar o estilo de liderança àquela situação em particular. "Essa abordagem pressupõe que o importante é como os líderes reagem às circunstâncias organizacionais singulares ou aos problemas" (Leithwood; Jantzi; Steinbach, 1999, p. 15).

Yukl acrescenta que

> o trabalho gerencial é complexo e imprevisível demais para que se possa lidar com os eventos por um conjunto de respostas padronizadas. Líderes eficazes estão constantemente interpretando a situação e avaliando uma forma de adaptar seu comportamento a ela (Yukl, 2002, p. 234).

A liderança requer um diagnóstico efetivo dos problemas, seguido pela adoção da resposta mais adequada à questão ou à situação (Morgan, 1997). Essa abordagem reflexiva é importante, especialmente em momentos de turbulência, quando os líderes precisam ser capazes de avaliar a situação de maneira cuidadosa e reagir de forma devida, em vez de dependerem de um modelo de liderança padrão.

Além disso, uma abordagem contingencial auxilia no combate às características normativas que delineiam muitos modelos de liderança, bem como na resposta à tendência de defender uma única abordagem "correta" para a liderança escolar. Ao reconhecer que uma gama de abordagens pode ser considerada válida, a abordagem contingencial fornece um quadro mais completo da prática de liderança. Esse modelo é pragmático e não é fundamentado por um conjunto definido de valores.

Com base em seu estudo acerca de dois diretores de escolas urbanas na Nova Zelândia, Notman discute a importância do contexto ao determinar as abordagens de liderança: esses líderes "foram altamente receptivos às demandas e aos desafios dentro e fora de seu próprio contexto escolar" (Notman, 2017, p. 768). Por fim, o autor enfatiza a necessidade de uma liderança contingencial ou *adaptativa*, sensível ao contexto escolar, em detrimento de um modelo único e inflexível.

A teoria da contingência auxilia na análise da dicotomia que há entre *gestão* e *liderança*. Possivelmente, os diretores e os outros colegas de nível sênior terão de agir como líderes em determinados aspectos, por exemplo, estabelecer e comunicar o objetivo escolar. Ainda assim, uma abordagem gerencial é necessária em vista de alguns problemas e eventos; especialmente quando a escola enfrentar uma crise, como um possível encerramento das atividades ou um relatório de inspeção desfavorável. Embora ações de curto prazo e "de cima para baixo" sejam necessárias em resposta a desafios imediatos, para que se obtenha um sucesso contínuo, é necessária uma visão lúcida e de longo prazo, que entusiasme e engaje professores, estudantes e outras partes interessadas. A discussão expressa abaixo compara os diferentes modelos e traça a história das tendências na teoria da liderança escolar.

Conclusão: mudança das concepções de liderança

Líderes bem-sucedidos estão cada vez mais concentrados na aprendizagem, o propósito central das escolas. Além disso, eles enfrentam pressões sem precedentes pela responsabilização que exercem em diversos campos, claramente consequência de uma *sede por resultados*. À medida que essas pressões se intensificam, os líderes necessitam de maior compreensão, habilidade e resiliência para que sejam capazes de sustentar suas instituições.

Todos os modelos de liderança e gestão discutidos neste capítulo são parciais. Eles fornecem perspectivas distintas, porém unidimensionais, acerca da liderança escolar, além de compreenderem distinções artificiais, ou tipos ideais. Dessa forma, a maioria dos líderes bem-sucedidos provavelmente incorporará grande parte, se não todas, dessas abordagens em seu trabalho. Os dirigentes, por exemplo, podem ambicionar o desenvolvimento de uma liderança instrucional distribuída, estando propensos a liderar e gerenciar suas escolas.

Como observamos anteriormente, a teoria de liderança e gestão está sujeita a oscilações e tendências, e a importância atribuída aos modelos aumenta e diminui

ao longo do tempo. Isso se torna ainda mais evidente na mudança normativa de modelos gerenciais para a liderança instrucional, transformadora e distribuída. A gestão, considerada limitada e tecnicista, tem sido continuamente desacreditada e descartada; todavia, ela é um componente essencial da liderança bem-sucedida, posto que garante a implementação da visão e da estratégia escolar. A gestão sem visão é devidamente criticada como "gerencialista", mas uma visão sem implementação efetiva está condenada à frustração. Em contextos centralizados, ela é a forma mais adequada de conceituar o papel do diretor, posto que o sistema espera que este seja o responsável pela implementação de imperativos externos, deixando pouco espaço para a iniciativa local. Isso se evidencia em muitos países asiáticos, como na Malásia (Bush; Ng, 2019) e na Tailândia (Hallinger; Lee, 2014), bem como em grande parte da África e no Leste e Sul da Europa, incluindo a Grécia (Karapou; Bush, 2015). Na América Latina, o posicionamento é menos evidente, embora Flessa e seus colegas (2018) enfatizem que o foco principal esteja no diretor, sugerindo uma primazia da liderança individual ao invés da compartilhada. Mesmo em sistemas descentralizados, a implementação efetiva de iniciativas, criadas externa ou internamente, continua sendo importante. A gestão é parte fundamental do arsenal de qualquer diretor bem-sucedido.

A liderança contingencial, em vez de adotar uma abordagem única, reconhece a natureza diversificada dos contextos escolares e as vantagens de adaptar o estilo de liderança àquela situação particular. O contexto educacional é complexo e imprevisível demais para que se possa adotar uma única abordagem para todos os eventos e questões. Os diretores devem ser capazes de interpretar a situação e adotar a resposta mais adequada a ela. Logo, a liderança contingencial não é um modelo único: ela representa um modo de resposta que requer um diagnóstico efetivo, seguido de uma seleção cuidadosa do estilo de liderança ou gestão mais adequado à situação. Esse modelo é pragmático, e não dotado de princípios, e pode ser criticado por não oferecer uma visão clara do quadro geral.

Implicações para os líderes escolares

Pesquisas recentes desenvolvidas na Inglaterra (Leithwood et al., 2006) e em outros países (Robinson et al., 2008) oferecem um poderoso apoio empírico para a visão amplamente aceita de que a qualidade da liderança é uma variável essencial para a garantia de resultados escolares e estudantis positivos. Quanto ao potencial de promover melhoria escolar, a liderança perde apenas para o ensino em sala de aula, embora se saiba muito pouco sobre o impacto que os líderes exercem nesses resultados. Soluções instantâneas para o baixo desempenho escolar (que muitas vezes envolvem uma forte liderança gerencial) podem promover melhorias de curto prazo, mas, para que se alcance um progresso contínuo, o processo é muito mais trabalhoso.

Os modelos de liderança discutidos neste capítulo proporcionam diversas evidências para dirigentes e líderes de nível sênior e médio, bem como equipes de liderança sênior. A teoria pode influenciar a prática de forma significativa, mesmo quando apenas implícita (Bush, 2020; Heck; Hallinger, 2005). A liderança distribuída é um exemplo efetivo dessa relação: provavelmente devido à sua popularidade na literatura, os líderes escolares com frequência se referem a ela quando relatam sua prática, por exemplo, a respeito das equipes de liderança sênior (Bush; Glover, 2012).

Uma abordagem gerencial, que opera por meio da hierarquia, pode autorizar mudanças claramente direcionadas, como, por exemplo, uma maior ênfase em métodos de avaliação e resultados de provas. Entretanto, com frequência, essa abordagem depende de um único líder e pode não resultar em mudanças contínuas. Abordagens de liderança transformacional visam a ampliar o compromisso com os objetivos escolares por meio do desenvolvimento de uma visão compartilhada. Porém, essa *visão* tende a ser uma aceitação daquela implementada pelo dirigente, e não um compromisso genuíno de professores e outros funcionários (Bush et al., 2019).

As limitações impostas pela hierarquia originaram uma infinidade de modelos alternativos – liderança participativa, distribuída e docente – projetados para ampliar a liderança e enfatizar as relações laterais e verticais. Esses modelos são muitas vezes expressos em estruturas baseadas em equipe. Um estudo desenvolvido por Bush e Glover (2012) acerca de equipes de liderança sênior de alto desempenho comprovou sua relevância por proporcionarem *densidade* de coerência e liderança. Embora equipes departamentais e de etapa-chave apresentem o mesmo potencial para participação na liderança, há poucas evidências sobre a forma mais eficaz de desenvolver e sustentar tais equipes.

Há diferentes abordagens de liderança; ainda assim, a ênfase na liderança instrucional é essencial para uma educação bem-sucedida (Robinson et al., 2008). Este é um aspecto central do papel de *profissional líder* exercido por diretores e dirigentes que tem se tornado mais importante à medida que os testes de *alto risco* se estabeleceram em muitos países. Contudo, a função de *presidente executivo* continua sendo importante, posto que dirigentes devem garantir a implementação efetiva de suas visões, sejam elas escolares ou externamente impostas. A liderança contingencial propõe ser necessária uma abordagem flexível para adaptar os estilos de liderança aos eventos ou às situações específicas.

Referências

ALIAKBARI, M.; SADEGHI, A. Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management, Administration and Leadership,* v. 42, n. 4, p. 576-592, 2014.

BENNETT, N. et al. *Distributed leadership*: a desk study. Nottingham: NCSL, 2003.

BERKOVICH, I. Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management, Administration and Leadership,* v. 46, n. 6, p. 888-907, 2018.

BEZZINA, M. Paying attention to moral purpose in leading learning: Lessons from the leaders transforming learning and learners' project. *Educational Management, Administration and Leadership,* v. 40, n. 2, p. 248-271, 2012.

BOLAM, R.; McMAHON, A.; WEINDLING, D. *Effective management in schools.* London: HMSO, 1993.

BOLDEN, R.; PETROV, G.; GOSLING, J. Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 37, n. 2, p. 257-277, 2009.

BOOCOCK, A. Meeting the needs of local communities and businesses: From transactional to eco-leadership in the English further education sector. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 47, n. 3, p. 349-368, 2019.

BOTTERY, M. *The Challenges of Educational Leadership.* London: Paul Chapman, 2004.

BOTTERY, M. Globalisation and the UK competition state: No room for transformational leadership in education? *School Leadership and Management*, v. 21, n. 2, p. 199-218, 2001.

BUSH, T. Conceptions of the leadership and management of schools as organizations. In: Connolly, M. et al. (Eds.). *The Sage handbook of school organization*. London: Sage, 2019.

BUSH, T. From management to leadership: semantic or meaningful change?, *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 36, n. 2, p. 271-288, 2008.

BUSH, T. Instructional leadership, and leadership for learning: global and South African perspectives. *Education as Change,* v. 17, n. S1, p. 5-20, 2013.

BUSH, T. *Theories of educational management*. 4. ed. London: Sage, 2011.

BUSH, T. *Theories of educational management*. 5. ed. London: Sage, 2020.

BUSH, T.; GLOVER, D. Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in English schools, *School Leadership and Management*, v. 32, n. 1, p. 21-36, 2012.

BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership and management in South Africa: findings from a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, v. 30, n. 2, p. 216-231, 2016.

BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership models: what do we know? *School Leadership and Management*, v. 34, n. 5, p. 553-571, 2014.

BUSH, T.; NG, A. Y. M. Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: from prescription to partial school-based enactment in a highly centralized context. *Journal of Educational Administration*, v. 57, n. 3, p. 279-295, 2019.

BUSH, T. et al. *Educational policy in Malaysia*: implementation challenges and policy proposals. Singapore: the Head Foundation, 2019. (Policy brief, 8).

BUSH, T. et al. Master teachers as teacher leaders: evidence from Malaysia and the Philippines. *International Studies in Educational Administration*, v. 43, n. 2, p. 81-102, 2016.

CONNOLLY, M.; JAMES, C.; FERTIG, M. Analysing the essential difference between educational leadership and educational management and bringing responsibility and authorisation to the fore. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 47, n. 4, p. 504-519, 2019.

CRAWFORD, M. Solo and distributed leadership: definitions and dilemmas. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 40, n. 5, p. 610-620, 2012.

EMIRA, M. Leading to decide or deciding to lead? Understanding the relationship between teacher leadership and decision-making, *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 38, n. 5, p. 591-612, 2010.

FITZGERALD, T.; GUNTER, H. Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, v. 11, n. 4 331-341, 2010.

FLESSA, J. et al. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018.

FROST, D. Teacher leadership: values and voice. *School Leadership and Management*, v. 28, n. 4, p. 337-352, 2008.

GRANT, C. Emerging voices on teacher leadership: some South African views. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 34, n. 4, p. 511-532, 2006.

GRONN, P. Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, v. 28, n. 3, p. 317-388, 2000.

GRONN, P. Where to next for educational leadership? In: Bush, T.; Bell, L.; Middlewood, D. (Eds.). *The principles of educational leadership and management*. London: Sage, 2010.

GUMUS, S. et al. A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980-2014. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 46, n. 1, p. 25-48, 2018.

HAIRON, S.; GOH, J. Pursuing the elusive construct of distributed leadership: is the search over? *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 43, n. 5, p. 693-718, 2015.

HALLINGER, P. Instructional leadership 1950-2018: transformation from an American to a global leadership construct. In: BUSH, T.; BELL, L.; MIDDLEWOOD, D. (Eds.). *Principles of educational leadership and management*. 3. ed. London: Sage, 2019.

HALLINGER, P. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, v. 33, n. 3, p. 329-350, 2003.

HALLINGER, P.; HECK, R. Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in student learning? *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 38, n. 6, p. 654-678, 2010.

HALLINGER, P.; LEE, P. Mapping instructional leadership in Thailand: has education reform impacted leadership practice? *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 42, n. 1, p. 6-29, 2014.

HARRIS, A. Distributed leadership: current evidence and future directions. In: BUSH, T.; BELL, L.; MIDDLEWOOD, D. (Eds.). *The principles of educational leadership and management*. London: Sage, 2010.

HARRIS, A. Distributed leadership in schools: leading or misleading? *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 32, n. 1, p. 11-24, 2004.

HARTLEY, D. Paradigms: how far does research in distributed leadership "stretch". *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 38, n. 3, p. 271-285, 2010.

HECK, R.; HALLINGER, P. The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 33, n. 2, p. 229-244, 2005.

HOPKINS, D.; JACKSON, D. Building the capacity for leading and learning. In: HARRIS, A. et al. (Eds.). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge, 2002.

HOYLE, E.; WALLACE, M. *Educational leadership*: ambiguity, professionals, and managerialism. London: Sage, 2005.

IMONI, R. *Leadership distribution in government secondary schools in Nigeria*: fact or fiction. 2018. (Tese) – University of Nottingham, England.

JUDGE, T.; PICCOLO, R. Transformational and transactional leadership: a meta-analytical test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, v. 89, n. 5, p. 755-768, 2004.

KAPAROU, M.; BUSH, T. Instructional leadership in centralized systems: Evidence from Greek high performing secondary schools. *School Leadership and Management*, v. 35, n. 3, p. 321-345, 2015.

LAI, E.; CHEUNG, D. Enacting teacher leadership: the role of teachers in bringing about change. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 43, n. 5, p. 673-692, 2015.

LAMBERT, L. A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, v. 59, n. 8, p. 37-40, 2002.

LAMBERT, L. New directions in the preparation of educational leaders. *Thrust for Educational Leadership*, v. 24, n. 5, p. 6-10, 1995.

LEITHWOOD, K. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 498-518, 1994.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.;STEINBACH, R. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press, 1999.

LEITHWOOD, K. et al. *Seven strong claims about successful school leadership*. London, DfES, 2006.

LUMBY, J. Collective leadership of local school systems: power, autonomy, and ethics. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 37, n. 3, p. 310-328, 2009.

LUMBY, J. Distributed leadership: the uses and abuses of power. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 41, n. 5, p. 581-597, 2013.

LUMBY, J. Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 47, n. 1, p. 5-19, 2019.

MALAYSIA. Ministry of Education. *The Malaysia education blueprint*. Putrajaya, 2013.

MILLER, T.; MILLER, J. Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2): 181-189, 2001.

MORGAN, G. *Images of Organisation*. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

NINKOVICH, S. R.; FLORIC, O.C.K. Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 46, n. 1, p. 49-64, 2018.

NOTMAN, R. Professional identity, adaptation, and self: cases of New Zealand principals during a time of change. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 45, n. 5, p. 759-773, 2017.

RHODES, C.; BRUNDRETT, M. Leadership for learning. In: BUSH, T.; BELL, L.; MIDDLEWOOD, D. (Eds.). *The principles of educational leadership and management*. 2. ed. London: Sage, 2010.

RINTOUL, H. M.; GOULAIS, L. Vice principalship and moral literacy: Developing a moral compass. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 38, n. 6, p. 745-757, 2010.

ROBINSON, V.; LLOYD, C.; ROWE, K. The impact of school leadership on student outcomes: the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

SEMARCO, S.; CHO, S. The predictive influence of headteachers' task-oriented managerial leadership behaviours on teachers' retention intentions in Ghana. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 46, n. 6, p. 908-925, 2018.

SIMKINS, T. Leadership in education: "what works" or "what make sense", *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 33, n. 1, p. 9-26, 2005.

SPILLANE, J. *Distributed Leadership.* San Francisco, CA: Jossey Bass, 2006.

THOMAS, L. et al. Transformational school leadership as a key factor for teachers' attitudes during their first year in the profession. *Educational Management, Administration and Leadership*, n. 48, 2020.

WEBER, M. Legal authority in a bureaucracy. In: BUSH, T. (Ed.). *Managing education*: theory and practice. Buckingham: Open University Press, 1989.

WEST-BURNHAM, J. Leadership for learning: re-engineering "mind sets". *School Leadership and Management*, v. 17, n. 2, p. 231-243, 1997.

WOODS, G. The "bigger feeling": the importance of spiritual experience in educational leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 35, n. 1, p. 135-155, 2007.

YUKL, G. A. *Leadership in organizations.* 5. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2002.

Capítulo 2

O impacto da liderança escolar nos resultados estudantis: podemos aplicar ao Brasil tudo o que se aprendeu até agora?

Viviane Robinson e Emma Gray[5]

Existem poucos estudos latino-americanos sobre liderança escolar, e menos ainda sobre liderança escolar no Brasil (Castillo; Hallinger, 2018; Flessa et al., 2018). Por outro lado, atualmente há um corpo substancial de pesquisas, conduzidas e publicadas nos países anglo-americanos, que descrevem os tipos de liderança escolar e investigam as respectivas ligações entre esses tipos e os resultados estudantis. O saldo desse esforço é um conjunto de evidências que pode orientar líderes da escola e do sistema educacional sobre as práticas e as capacidades de liderança necessárias para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem (Leithwood; Harris; Hopkins, 2008; Robinson, 2011; Robinson; Lloyd; Rowe, 2008).

Determinar a relevância desta pesquisa para a América Latina e, em particular, para o Brasil, está longe de ser uma tarefa trivial. É necessário cuidado, pois o contexto em que os líderes das escolas brasileiras operam é consideravelmente diferente daquele no qual a pesquisa foi conduzida.
Em primeiro lugar, o sistema educacional brasileiro é enormemente diversificado. Compreende aproximadamente 175 mil escolas, organizadas em mais de 5,5 mil sistemas educacionais municipais (chamados de *redes municipais de ensino*), 26 sistemas estaduais (chamados de *redes estaduais de ensino*) e um Distrito Federal (Bruns; Evans; Luque, 2012). Em segundo lugar, esse sistema é permeado por profundas desigualdades sociais, com escolas em áreas rurais mais pobres muitas vezes carecendo até mesmo de acesso regular a água potável, eletricidade ou saneamento (Pellanda; Morais, 2019). Essa diversidade deve nos prevenir contra generalizações indevidas sobre como a liderança escolar opera ou deve operar em todo o território brasileiro.

Em terceiro lugar, as funções e, portanto, os deveres dos líderes das escolas brasileiras podem diferir daqueles que orientam o trabalho dos participantes dos estudos supramencionados. Por exemplo, embora sejam consideráveis as evidências de que a liderança instrucional está mais diretamente associada a melhores resultados estudantis do que outros tipos de liderança, as condições necessárias para permitir que os líderes das escolas brasileiras sejam líderes instrucionais podem não estar presentes no país. Nesse sentido, em algumas jurisdições latino-americanas é dada prioridade à liderança comunitária e política, não à liderança instrucional, especialmente no que diz respeito a diretores (Weinstein; Hernández, 2016).

O público-alvo desta publicação, ou seja, os líderes educacionais e os formuladores de políticas brasileiros, serão informados sobre as restrições contextuais que tornam problemática a aplicação ao Brasil de pesquisas sobre liderança realizadas em países de língua inglesa.
A resposta apropriada, porém, não é a rejeição, nem a aceitação acrítica das ideias produzidas por cada vez mais pesquisas no mundo de língua inglesa sobre as práticas e as capacidades de liderança necessárias para melhorar os resultados dos estudantes. Em vez disso, é preciso avaliar essas ideias com senso crítico, debater sua relevância e desenvolver programas de pesquisa que testem de forma empírica sua aplicação ao contexto brasileiro.

Neste capítulo, revisamos pesquisas publicadas em inglês que investigaram os vínculos entre os resultados dos estudantes e a atuação daqueles que ocupam cargos de liderança formais. Enquanto alguns pesquisadores se concentram apenas nas práticas e no impacto do diretor, outros investigam as práticas e o impacto de um grupo mais amplo de líderes seniores. No primeiro caso, nos referimos especificamente aos diretores e, no segundo, à liderança escolar como um todo. Estudos sobre a liderança escolar como um todo são particularmente relevantes para contextos brasileiros, nos quais a liderança instrucional pode não ser de responsabilidade exclusiva do diretor.

[5] Universidade de Auckland (Nova Zelândia).

1. Os diretores fazem a diferença para os resultados estudantis

Os pesquisadores na área de liderança já conseguiram confirmar o que os pais e os políticos sempre suspeitaram – a qualidade do diretor de uma escola realmente importa (Coelli; Green, 2012; Grissom; Loeb, 2011). Talvez a evidência mais convincente venha de análises econômicas que têm evitado medidas subjetivas de qualidade de liderança (como as obtidas com as classificações atribuídas pelos professores aos seus diretores) e, ao invés disso, se baseiam principalmente em desenhos longitudinais que rastreiam a relação entre mudanças nos resultados dos estudantes e a rotatividade dos diretores (Bloom et al., 2014; Böhlmark; Grönqvist; Vlachos, 2016; Branch; Hanushek; Rivkin, 2013; Coelli; Green, 2012; Dhuey; Smith, 2014). Esses estudos estimaram que o aumento de um desvio padrão na qualidade do diretor está relacionado a uma melhoria de 9% a 16% no desempenho dos estudantes (Helal; Coelli, 2016).

Embora esses estudos confirmem que a qualidade do diretor faz diferença para os resultados dos estudantes, eles não nos dizem como essa diferença é produzida. É sobre essa questão que nos debruçamos agora.

2. Pesquisas sobre como os diretores e outros líderes escolares fazem a diferença

Em geral, os estudos quantitativos que investigam como os diretores afetam os resultados dos estudantes usam as avaliações que os professores atribuem ao estilo ou às práticas de liderança dos diretores de escola. Embora sejam melhores que as autoavaliações, as avaliações que os professores fazem de seus líderes estão sujeitas a vários tipos de vieses perceptuais, como os efeitos de halo (Favero; Meier; O'Toole, 2016). Além disso, em escolas grandes, a classificação dos professores pode não ser confiável, porque eles podem ter tido poucas chances de observar a atuação de diretores ou líderes seniores. Essa fonte de erro é atenuada quando se restringe os respondentes da pesquisa àqueles que trabalham em colaboração estreita com o diretor (Grissom; Loeb, 2011) e quando se fornece aos respondentes a alternativa "não sei" ou "evidência insuficiente" (Porter et al., 2010).

As avaliações de qualificação e os resultados das provas padronizadas de alfabetização e matemática são as medidas predominantes de resultados dos estudantes. Essas medidas de resultados acadêmicos, porém, não abarcam toda a gama de resultados sociais e emocionais que também são valorizados pela maioria dos sistemas escolares. A escassez de estudos que vinculem os resultados sociais, emocionais e culturais dos estudantes à qualidade da liderança deve ser reconhecida como uma limitação do atual corpo de pesquisa.

Discernir os efeitos da liderança sobre os resultados dos estudantes exige a separação dos efeitos da liderança dos efeitos de outras variáveis, a exemplo de diferenças no nível socioeconômico dos estudantes, na composição da escola e nos níveis de desempenho anteriores. Todos os estudos incluídos nesta revisão tentaram controlar essas variáveis, embora, com frequência, a eficácia desse controle seja objeto de consideráveis debates.

Estudos com desenho transversal ou longitudinal foram incluídos. A inclusão desse segundo tipo de desenho de pesquisa é importante porque pode levar muito tempo para se sentir os efeitos das decisões de liderança. Em um estudo longitudinal dos efeitos da atuação da figura do diretor, Coelli e Green (2012) estimaram que pode levar até cinco anos para que o efeito total seja evidenciado nos dados de resultados estudantis. Isso significa que estudos que usam desenhos correlacionais – medindo a qualidade da liderança e os resultados dos estudantes em um determinado momento – podem subestimar os efeitos da liderança. Embora os projetos de pesquisa longitudinal sejam mais comuns atualmente (Heck; Hallinger, 2014; May; Huff; Goldring, 2012), eles trazem seus próprios desafios, entre os quais a alta rotatividade de líderes de escolas, principalmente em comunidades economicamente vulneráveis (Coelli; Green, 2012).

3. Pesquisas sobre os efeitos do estilo de liderança

Duas teorias sobre liderança, que descrevem distintos estilos de liderança, têm dominado a pesquisa sobre o impacto dos líderes escolares nos resultados dos estudantes. A primeira, que se refere à *liderança transformacional*, tem suas origens no trabalho de James McGregor Burns sobre as relações entre líderes e liderados (Burns, 1978). Burns estava interessado em entender como alguns líderes foram capazes de motivar seus seguidores a ultrapassarem seus interesses individuais para perseguir os objetivos mais amplos do grupo ou da organização. Nos anos 1980 e 1990, a teoria de Burns foi aprofundada por Bass e colegas (Bass, 1985; Bass; Avolio, 1994).

Eles argumentaram que os líderes transformacionais inspiravam seus seguidores por meio de quatro processos de influência: dar atenção pessoal a membros individuais da equipe, de modo que se sintam unicamente valorizados (consideração individualizada); incentivar a criatividade e novas formas de pensar sobre velhas questões (estímulo intelectual); comunicar otimismo e expectativas elevadas (motivação inspiradora); e oferecer uma visão e senso de propósito que suscitem confiança e respeito dos seguidores (influência idealizada).

As primeiras versões da teoria da liderança transformacional estavam preocupadas apenas com as relações entre líder e liderado e, como tal, podiam ser aplicadas a líderes em qualquer tipo de organização. Parcialmente em resposta a críticas de que a teoria carecia de conteúdo relacionado às especificidades da liderança educacional, os pesquisadores da educação acrescentaram construtos como o *apoio instrucional* (*instructional support*), que expressavam algumas das características particulares dessa função (Leithwood; Jantzi, 2005). Estudos individuais da relação entre liderança transformacional e resultados dos estudantes chegaram a conclusões muito variadas (Leithwood; Jantzi, 2005), com meta-análises que mostram que o tamanho médio do efeito é pequeno (Robinson Lloyd; Rowe, 2008; Sun; Leithwood, 2012).

A teoria da *liderança instrucional* é a segunda vertente dominante das pesquisas sobre a relação entre liderança e resultados estudantis. Diferentemente da teoria da liderança transformacional, a teoria da liderança instrucional está firmemente fundada no *trabalho pedagógico*. Embora existam diversas variantes do conceito, os temas comuns são o envolvimento estreito da liderança na elaboração de uma missão acadêmica, o monitoramento e o fornecimento de *feedback* sobre o ensino e a aprendizagem, bem como a promoção da importância do desenvolvimento profissional (Alig-Mielcarek; Hoy, 2005; Hallinger, 2005).

A liderança instrucional tem suas origens no início dos anos 1980, com base em estudos de escolas bem-sucedidas de comunidades urbanas pobres. Em geral, essas escolas tinham uma forte liderança instrucional, capaz de estabelecer um ambiente de aprendizagem livre de perturbações, um sistema claro de metas de aprendizagem e altas expectativas dos professores em relação a seus estudantes (Bossert et al., 1982).

Quanto aos estudos sobre liderança transformacional, diferentes pesquisas sobre a relação entre liderança instrucional e resultados dos estudantes apontaram efeitos de extensão bastante variada. As meta-análises da primeira autora, Robinson, estimaram que o efeito médio da liderança instrucional seria três a quatro vezes maior do que o efeito médio da liderança transformacional (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). Alguns estudos subsequentes, no entanto, não confirmaram a importância da liderança instrucional (Grissom; Loeb, 2011) ou argumentaram que a combinação dos estilos transformacional e instrucional angariaria os melhores resultados (Day; Gu; Sammons, 2016).

Apesar de várias décadas de pesquisa sobre estilos de liderança derivados teoricamente, ainda não há consenso sobre seus impactos relativos nos resultados dos estudantes. Por isso, os pesquisadores da área de liderança educacional estão estudando cada vez mais o impacto das práticas de liderança com uma abordagem que se volta para análises do trabalho educacional, em vez de formulações abstratas sobre estilo de liderança (Di Liberto; Schivardi; Sulis, 2015; Grissom; Loeb, 2011; May; Huff; Goldring, 2012).

Quando a teoria e a pesquisa da liderança se fundamentam de maneira sólida no trabalho pedagógico, rapidamente se reconhece sua natureza holística e contextual. Os debates acadêmicos que estabelecem oposições entre liderança transformacional e liderança instrucional são pouco úteis porque dividem aspectos da liderança que devem ser integrados. O trabalho dos líderes educacionais não consiste apenas em inspirar e estimular os liderados (sua equipe), criando uma visão compartilhada convincente e transmitindo grandes expectativas. Isso deve ser feito de modo a fomentar a responsabilidade primária da função de liderança: garantir o adequado crescimento no aprendizado dos estudantes. Em outras palavras, o relacionamento do líder com sua equipe deve ser balizado pelo foco no objetivo central do trabalho educacional, bem como no bem-estar e na aprendizagem dos estudantes. Assim, o trabalho dos líderes educacionais consiste em unificar os aspectos desse trabalho pedagógico cada vez mais complexo e especializado, ao mesmo tempo em que constroem relacionamentos de confiança. O que se sabe sobre as práticas que contribuem para que os líderes realizem um trabalho integrado bem-sucedido?

4. Pesquisas sobre os efeitos de diversas práticas de liderança

A função do diretor é vasta em escopo, altamente demandante e pressionada em relação ao tempo (Riley, 2015). É importante, portanto, que os líderes deem prioridade às práticas passíveis de causar maior impacto sobre a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. Algumas explicações sobre a definição dessas práticas estão disponíveis em meta-análises, das quais pode-se derivar o impacto de práticas distintas. O restante desta seção foi organizado de acordo com as cinco dimensões práticas que a primeira autora derivou de uma meta-análise das pesquisas publicadas até então (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). Os 27 estudos publicados incluídos nessa meta-análise mensuraram a liderança da diretoria ou da escola como um todo, foram realizados em escolas de educação primária e secundária e usaram taxas de qualificação de estudantes em avaliações padronizadas de leitura e matemática como medida dos resultados estudantis (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). Com seus conhecimentos e suas habilidades associados, Robinson chamou essas cinco dimensões práticas de *liderança centrada no estudante* (Robinson, 2011). O modelo foi avaliado de forma independente em 127 escolas católicas de Queensland (Avenell, 2015). Os resultados mostraram uma forte relação entre as pontuações em cada uma das cinco dimensões de liderança e os dados de desempenho escolar derivados de uma avaliação nacional padronizada de leitura e matemática.

A seguir, nos aprofundamos nas práticas envolvidas em cada uma das cinco dimensões e agregamos pesquisas publicadas desde o término da meta-análise original. A conclusão é que em escolas nas quais os estudantes atingem níveis bem acima do esperado, a liderança parece ser bem diferente da liderança de escolas de outra forma semelhantes nas quais o desempenho é inferior. Nas escolas com melhor desempenho, a liderança é muito mais focada na tarefa de melhorar a aprendizagem e o ensino por meio de atividades bem qualificadas de *definição de metas* (Dimensão 1), *alocação estratégica de recursos para metas prioritárias* (Dimensão 2) e *garantia da qualidade do ensino* (Dimensão 3). Ao assegurar essa qualidade, os líderes descobrem o que eles e seus professores precisam saber para alcançar as metas prioritárias. Os líderes de escolas de alto desempenho não apenas organizam e subsidiam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, mas, com frequência, também *lideram esse processo* (Dimensão 4). A quinta dimensão da liderança centrada no estudante, que preconiza um ambiente organizado e seguro, fornece uma base para todas as outras.

4.1 Estabelecer metas e expectativas (Dimensão 1)

Esta dimensão abarca a seleção de metas a serem definidas, a obtenção do comprometimento dos responsáveis por alcançá-las e a comunicação com todos os interessados em sua realização. A qualidade do estabelecimento de metas não pode ser separada da qualidade dos relacionamentos profissionais. Os líderes podem estabelecer metas, mas elas continuarão a ser "letra morta" se aqueles cujos esforços são necessários para alcançá-las não forem devidamente motivados. Em média, essa dimensão da liderança tem um impacto de pequeno a moderado nos resultados dos estudantes (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). Ela opera de forma indireta, concentrando e coordenando o trabalho dos adultos em prol da aprendizagem e do aproveitamento estudantil.

Nas escolas em que os professores relatam uma forte atividade de definição de metas por parte dos líderes, os estudantes têm um desempenho, em média, significativamente maior do que em escolas com características semelhantes (Robinson et. al, 2008). Os líderes das escolas com melhor desempenho colocam mais ênfase na comunicação de metas e expectativas do que seus colegas nas escolas com baixo desempenho, ao informar a comunidade sobre as realizações acadêmicas e ao reconhecer essas realizações. Os professores também relatam que, nessas escolas, há um maior consenso sobre as metas assumidas.

O desafio nesta dimensão não está apenas em definir metas, pois quase todos os líderes escolares precisam fazer isso como parte do planejamento estratégico e anual da escola e do planejamento do seu próprio desenvolvimento profissional. Em vez disso, o desafio é atender às condições que possibilitam que a definição de metas seja eficaz (Latham; Locke, 2006, 2007; Locke; Latham, 1990). A teoria das metas argumenta que elas apenas aumentam o desempenho escolar quando são específicas, quando as pessoas se comprometem com elas e quando acreditam que têm ou terão a capacidade de alcançá-las (Latham; Locke, 2006).

Uma meta-análise mais recente sobre os efeitos diretos e mediados das práticas de definição de metas sobre o desempenho dos estudantes mostrou que, embora essas práticas de liderança tenham impactado o senso de empoderamento e eficácia dos professores, elas não chegaram a influenciar o desempenho estudantil (Sun; Leithwood, 2015). Da mesma forma, um estudo de várias práticas de liderança conduzidas em uma amostra nacional de escolas secundárias italianas não mostrou efeitos significativos do estabelecimento de metas no desempenho em matemática (Di Liberto; Schivardi; Sulis, 2015). Por outro lado, a qualidade das metas estabelecidas e sua comunicação tiveram um impacto positivo significativo na frequência, no desempenho e nas taxas de violência entre estudantes de uma grande amostra de escolas de Nova York (May; Huff; Goldring, 2016).

Essas evidências aparentemente contraditórias podem ser examinadas e explicadas ao se examinar até que ponto as medidas de definição de metas propostas pelos

líderes incorporaram as qualidades que a teoria das metas identificou como centrais em termos de eficácia. Essa teoria, assim como a longa história das pesquisas em definição de metas na área de psicologia social (Latham; Locke, 2006, 2007), sugerem que a definição de objetivos por parte dos líderes das escolas proporciona melhores resultados para os estudantes quando cria uma discrepância motivadora entre a realidade atual e o futuro almejado. Para líderes centrados no estudante, o indicador mais importante da realidade presente está em evidências que apontam para o bem-estar e para a aprendizagem adequada dos estudantes na escola. Metas claras, específicas e sensivelmente desafiadoras – porém, atingíveis – concentram a atenção e o esforço, além de motivarem um comportamento persistente em prol de sua realização. As metas da escola como um todo devem se integrar de maneira vertical às metas dos departamentos de cada disciplina, das equipes dedicadas às turmas de cada ano e dos professores individualmente considerados. Assim, as diferentes contribuições de grupos e indivíduos podem ser coordenadas de forma a proporcionar a consecução das metas gerais (Robinson et al., 2017). A teoria das metas sugere que são essas as qualidades que devem ser mensuradas em estudos futuros sobre o impacto desta dimensão da liderança centrada nos resultados dos estudantes.

4.2 Alocação estratégica de recursos (Dimensão 2)

Uma vez que metas claras tenham sido definidas, a Dimensão 2 (alocação estratégica de recursos) entra em jogo. Na meta-análise publicada por Robinson e coautores em 2008, esta dimensão teve um efeito, em média, pequeno nos resultados dos estudantes (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). Os líderes de escolas de alto desempenho alocam recursos escassos – como dinheiro, tempo no trabalho, recursos educacionais[6] e conhecimentos pedagógicos –, de modo a priorizar as metas prioritárias. Por exemplo, se uma escola se comprometeu com a meta que consiste em melhorar as capacidades de leitura apenas dos meninos, esse compromisso deve se refletir em aspectos como o eixo do desenvolvimento profissional dos professores, a escolha de textos e leituras complementares, bem como os critérios para a contratação de um novo professor de inglês. O pessoal, os recursos de ensino e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser coordenados, de maneira a aumentar as chances para que uma meta seja atingida.

Do ponto de vista da liderança, o principal problema de pesquisa não é o montante disponível de recursos, mas como estes são usados (Miles; Frank, 2008). A pesquisa sobre o uso de recursos requer a investigação dos vínculos entre as metas definidas e a aquisição e alocação de recursos. Esses vínculos são muito mais difíceis de serem investigados do que o acesso dos líderes aos recursos. A coordenação e o alinhamento dos recursos com as prioridades estratégicas são essenciais para se entender como os líderes fomentam a melhoria nos resultados dos estudantes (Bryk et al., 2010).

Diferenças nas atribuições discricionárias do diretor no que diz respeito à aquisição e à alocação de recursos complicam ainda mais esse cenário. Restrições governamentais e sindicais à contratação, à promoção, à remuneração e à demissão de professores podem explicar a relação não significativa entre as práticas de gestão de pessoal por parte dos diretores e o desempenho dos estudantes, observada em alguns países por um estudo transnacional de larga escala (Di Liberto; Schivardi; Sulis, 2015).

Talvez o recurso estratégico mais importante a ser administrado seja o *tempo* dos estudantes. Estabelecer uma cultura escolar na qual o tempo dos estudantes é tratado como um recurso estratégico é uma responsabilidade importante da liderança da escola, porque o desempenho é uma função tanto da quantidade quanto da qualidade do tempo que os estudantes passam aprendendo o currículo (Sebastian; Allensworth, 2012; Sebastian; Huang; Allensworth, 2017). Sem qualidade, os dias letivos mais longos, as escolas de verão e as aulas de recuperação são meros desperdícios de tempo. Com a qualidade esperada, no entanto, o aumento do tempo dispendido em uma disciplina aumentará os níveis de desempenho dos estudantes (Scheerens; Bosker, 1997).

Embora as metas especifiquem o que, quando e com quem deve ser alcançado, é o alinhamento estratégico das metas com o tempo do estudante e do professor, e com as especialidades e recursos relevantes, que possibilita a sua realização (Miles; Frank, 2008). Os diretores das escolas de alto desempenho tomam as decisões firmes necessárias para alocar e realocar recursos em apoio ao alcance das metas. Eles também recusam ou adiam recursos e oportunidades, como iniciativas financiadas por meio externo, que representam desvios em relação a suas metas prioritárias (Reid, 2014). Ser um líder estratégico significa ter uma visão clara e consistente sobre o que a escola está e não está buscando a cada momento, e realizar a alocação de recursos de acordo com essa visão.

4.3 Assegurar a qualidade do ensino (Dimensão 3)

Na meta-análise original de Robinson, Lloyd e Row (2008), o efeito médio desta dimensão de liderança foi de 0,47, considerado um efeito moderado. Desde sua publicação em 2008, novos estudos aumentaram nossa compreensão sobre as qualidades por trás da eficácia das práticas de liderança incluídas nesta dimensão. A seguir, destacam-se três conjuntos de práticas da Dimensão 3: *desenvolver uma estrutura instrucional coerente*; *monitorar uma variedade de evidências sobre o impacto do ensino nos resultados dos*

[6] Nota de revisão técnica: os *recursos educacionais* são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia.

estudantes; e *apoiar os professores ao visitar as salas de aula e fornecer feedback*.

4.3.1 Desenvolver uma estrutura instrucional coerente

Uma escola tem uma estrutura instrucional coerente se o currículo, as estratégias e as avaliações de ensino associadas a ela forem coordenados no interior de cada ano e entre os anos. Isso garante uma progressão por meio de conteúdos cada vez mais complexos e o acesso dos estudantes aos mesmos conteúdos, independentemente da atribuição dos professores. Os líderes promovem a coerência ao apoiar e demandar o uso desse quadro, e pela sua inclusão nas políticas e nas práticas de pessoal, alocação de recursos e desenvolvimento profissional. Os estudantes têm melhores desempenhos em escolas com programas instrucionais mais coerentes (Newmann et al., 2001), e os professores desenvolvem comunidades profissionais mais fortes quando há uma abordagem unificada para o ensino e a aprendizagem (Bryk et al., 2010).

A coerência funciona porque apoia a aprendizagem dos estudantes. Estes aprendem e recordam mais quando as ideias-chave são apresentadas de modo a estabelecer ligações com seus conhecimentos e experiências anteriores, e quando recebem múltiplas e variadas oportunidades de obter uma compreensão aprofundada de novos conceitos (Bransford; Brown; Cocking, 2000). Também se sabe que a exposição a múltiplas representações da mesma ideia, ao longo de um período relativamente curto – por exemplo, uma unidade de trabalho com duração de dez dias –, promove a aprendizagem dos estudantes (Nuthall; Alton-Lee, 1993). É mais provável encontrar oportunidades de aprendizagem que atendam a essas condições em programas de ensino planejados com base em uma progressão que envolvem os objetivos de aprendizagem e as avaliações informais associadas. Assim, uma estrutura instrucional coerente significa que os professores reforçam as mesmas ideias, usam vocabulário semelhante para comunicá-las, sabem estabelecer ligações com o que foi visto antes e têm seus esforços orientados por avaliações comuns. Quando as oportunidades de aprendizagem são integradas e cumulativas, em vez de fragmentadas e apressadas, é mais provável que os estudantes se envolvam e tenham sucesso.

4.3.2 Monitorar e usar evidências

Ainda na Dimensão 3, um segundo conjunto de práticas de liderança envolve o monitoramento e o uso de evidências referentes a distintos resultados estudantis. Diretores e líderes seniores são responsáveis por monitorar o progresso das metas da escola como um todo, enquanto os líderes de equipe ou coordenadores de área devem monitorar os resultados sociais e acadêmicos de seus grupos de estudantes. Em um estudo transnacional sobre o impacto das práticas de gestão dos diretores no desempenho em matemática (Di Liberto; Schivardi; Sulis, 2015), verificou-se que a qualidade do envolvimento dos profissionais neste trabalho apresentava uma correlação significativa com o desempenho dos estudantes.

Nas últimas duas décadas, os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, ou OECD em inglês) colocaram uma ênfase considerável na construção da infraestrutura de gerenciamento de dados e das capacidades necessárias para subsidiar o uso, pelos professores, de evidências sobre o desempenho dos estudantes (Halverson et al., 2007). A tarefa é complexa e envolve o estabelecimento de rotinas para coletar, armazenar, analisar e refletir sobre dados de levantamentos ou avaliações, de modo que melhorias possam ser planejadas e, subsequentemente, avaliadas. Estruturas e rotinas, no entanto, não são suficientes para engendrar a investigação com base em evidências e na aprendizagem docente e organizacional necessárias para fazer um bom uso dos dados. Além disso, os líderes devem criar uma cultura na qual os professores confiem nos dados e estejam dispostos a expor suas próprias práticas a críticas, desenvolvendo os conhecimentos necessários para progredir (Datnow; Hubbard, 2016; Hattie, 2015; Marsh, 2012).

4.3.3 Avaliar os professores e o ensino

O terceiro conjunto de práticas de liderança que fazem parte da Dimensão 3 engloba a avaliação formal dos professores pelos líderes. Esse terceiro conjunto está intimamente relacionado ao segundo, pois as avaliações dos professores devem se basear, ao menos parcialmente, nas evidências sobre o impacto do docente na aprendizagem e no bem-estar de seus estudantes na escola.

A pesquisa sobre a avaliação de professores é consistente na demonstração de seus efeitos insignificantes sobre a prática dos docentes avaliados, independentemente de as práticas de avaliação estarem associadas a políticas de responsabilização fortes (*high stakes accountability*[7]), como ocorre na Inglaterra e nos Estados Unidos, ou a políticas mais orientadas para o desenvolvimento, como ocorre na Nova Zelândia (Firestone, 2014; Murphy; Hallinger; Heck, 2013; Sinnema; Robinson, 2007). Em vez de melhorar os resultados de ensino e aprendizagem, as políticas de responsabilização

[7] *Nota da revisão técnica*: a UNESCO traduz o termo *accountability* como "responsabilização" e/ou "prestação de contas". Entende-se como um processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas; obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas; e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas (ver UNESCO. *Responsabilização na educação*: cumprir nossos compromissos, relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2017/8. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por/PDF/259593por.pdf.multi>).

fortes – nas quais os professores recebem recompensas ou sanções em função dos ganhos dos estudantes em provas – prejudicaram o moral dos professores (Mintrop; Sunderman, 2009) e restringiram o currículo, à medida que os docentes optaram por se concentrar nas disciplinas sob análise (Brown; Clift, 2010). Além disso, os métodos de mensuração da qualidade do ensino, seja pelas observações em sala de aula ou por medidas valoradas de crescimento no desempenho dos estudantes, ainda não são suficientemente confiáveis para justificar decisões de alta relevância quanto ao desempenho do professor (Campbell; Ronfeldt, 2018).

Embora as políticas de avaliação de professores mais orientadas para o desenvolvimento evitem alguns dos efeitos negativos das abordagens de responsabilização mais fortes, também existem poucas evidências positivas de seu impacto na qualidade do ensino e da aprendizagem (Murphy; Hallinger; Heck, 2013). Uma explicação para isso é a relutância dos líderes em oferecer *feedback* negativo – o que produz uma grande incompatibilidade entre as avaliações privadas dos diretores e as avaliações formais documentadas, no que diz respeito às proporções de professores que são considerados insatisfatórios (Kraft; Gilmour, 2017). Os principais esforços de reforma nos Estados Unidos realizaram vultosos investimentos em novas ferramentas de avaliação, partindo do princípio de que uma das principais razões para essa incompatibilidade é a dificuldade na obtenção de evidências rigorosas sobre a qualidade de ensino. Uma avaliação recente dessa reforma mostrou que, apesar do investimento substancial em um conjunto de ferramentas de avaliação validadas, pouco alterou a proporção de professores que recebem uma classificação insatisfatória (Kraft; Gilmour, 2017).

As causas da discrepância entre as avaliações públicas e as privadas que os líderes fazem de seus professores não se resumem a problemas técnicos de mensuração.

Primeiro, a estrutura de incentivos das políticas voltadas à equipe escolar encoraja os líderes a permanecerem calados sobre algum desempenho ruim, a fim de evitar o considerável dispêndio de tempo, custo e estresse de enfrentar essa dificuldade. Como essas políticas se caracterizam por seu foco no adulto, o líder que aborda essas questões também pode ser punido por violar regulamentos sobre o tratamento de adultos. Porém, não existe sanção por omissões, ou seja, por deixar de agir no interesse dos estudantes ou ignorar – de maneira consciente – a questão do mau desempenho de professores.

Segundo, há evidências significativas de que muitos líderes têm dificuldades em informar e discutir sobre um *feedback* negativo, mesmo sob condições favoráveis, como em um *workshop* confidencial e seguro (Sinnema et al., 2013). De maneira inconsciente, eles tratam o *feedback* como verdadeiro em vez de falível, e como completo em vez de parcial. Esse construto cria um conflito entre o enfrentamento da dificuldade e a preservação do relacionamento profissional (Robinson, 2016). A menos que sejam pressionados a fazer o contrário, a maioria dos líderes responde a esse conflito protegendo o relacionamento e contornando ou minimizando o problema de ensino em questão. Essa dinâmica explica parcialmente a discrepância entre as avaliações privadas e formais que alguns líderes realizam de seu corpo docente.

Em suma, a pergunta de pesquisa, aqui, não é "a avaliação do professor melhora o ensino?", e sim "quais são as características da avaliação de professores que aumentam seu impacto sobre a prática de ensino e sobre os estudantes dos professores avaliados?". Os líderes acessíveis que avaliam os professores como parte de um processo contínuo de supervisão (Tuytens; Devos, 2017), que são vistos como detentores de experiência profissional relevante e que têm um bom relacionamento com aqueles que avaliam, provavelmente serão percebidos como emissores de *feedback* útil (Tuytens; Devos, 2011). O envolvimento dos professores no planejamento da avaliação também melhora a percepção que eles têm de sua justiça e de sua utilidade (Tuytens; Devos, 2014). É importante observar, no entanto, que esses estudos analisam as percepções dos professores sobre seus avaliadores. Há evidências de que essas percepções sobre a precisão e a utilidade do *feedback* podem não corresponder às de especialistas externos (Rigby et al., 2017).

4.4 Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores (Dimensão 4)

Das cinco dimensões da liderança centrada no estudante, as práticas agrupadas na Dimensão 4 tiveram, em média, o maior efeito (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). Essa constatação faz sentido, porque a qualidade do ensino é a influência mais poderosa sobre os resultados dos estudantes no âmbito da escola (Muijs; Reynolds, 2011). Os líderes que se concentram nessa dimensão têm maiores probabilidades de melhorar a prática de ensino e os resultados dos estudantes do que aqueles que não o fazem. No entanto, essas probabilidades aumentam de forma substancial se os líderes oferecerem oportunidades de aprendizagem para professores que atendam às condições de eficácia sugeridas por pesquisas recentes quanto ao impacto da aprendizagem profissional dos docentes sobre os resultados dos estudantes.

Essas condições de eficácia incluem: enfatizar aquilo que os professores precisam aprender para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, conforme apontado pelas evidências; oferecer conteúdo útil; integrar teoria e prática; fazer uso de conhecimentos externos; e oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem (Elmore, 2002; Muijs et al., 2014; Timperley; Alton-Lee, 2008). No restante desta seção, apresentaremos uma breve visão geral de cada um desses aspectos da aprendizagem profissional efetiva.

Contrastando com a maioria das formas de aprendizagem profissional, que começam introduzindo os professores a novos conteúdos, o ponto de partida efetivo da aprendizagem docente é a investigação de evidências relacionadas ao desempenho ou às experiências dos estudantes. Uma vez determinado o foco da aprendizagem profissional, os líderes devem fazer escolhas perspicazes, baseadas nas evidências, sobre a necessidade de um programa, uma iniciativa ou uma intervenção. Se essa necessidade for confirmada, então é preciso determinar qual iniciativa específica atende melhor às demandas de aprendizagem dos professores e dos estudantes. A educação é alvo constante de modismos, de modo que não é fácil selecionar intervenções baseadas em evidências e adequadas às necessidades de aprendizagem de estudantes e professores (Datnow, 2000).

Os líderes podem aumentar suas chances de obter conteúdos valiosos se solicitarem a potenciais provedores avaliações de seus programas, ou se consultarem *sites* que fornecem sínteses robustas das evidências sobre a eficácia de diferentes intervenções. A *Best Evidence Encyclopedia* (www.bestevidence.org) reúne meta-análises de pesquisas relativas aos efeitos dos seguintes tipos de programas sobre o desempenho dos estudantes: leitura elementar e secundária, leitura para leitores com dificuldades, programas de redação, programas para estudantes de inglês, matemática para os níveis educacionais primário e secundário, ciências para os níveis primário e secundário, e programas para a primeira infância. O *What Works Clearinghouse* (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/) lista todos os programas que atendem aos padrões de eficácia exigidos pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos para o recebimento de financiamento federal. Um terceiro *site* (www.blueprintsprograms.org) fornece um registro de intervenções comprovadas por experiências para reduzir os comportamentos antissociais (por exemplo, abuso de drogas e álcool, violência, *bullying*) e promover o desenvolvimento saudável dos jovens.

A aprendizagem profissional efetiva integra princípios teóricos e aplicações práticas. O desenvolvimento profissional meramente com base em "dicas práticas" não funciona, porque deixa os professores sem o conhecimento sobre os princípios subjacentes à prática que permitem desenvolver noções adaptativas (Hammerness et al., 2005). Por outro lado, o conteúdo teórico desvinculado de aplicações práticas e ilustrações vivas também é ineficaz. Quando os professores reclamam que o conteúdo é muito teórico, eles não pedem menos teoria, mas, sim, menos teoria desconectada dos problemas da sala de aula que eles tentam resolver. O desenvolvimento profissional efetivo transmite princípios teóricos claros e oferece amplas oportunidades para os participantes explorarem como aqueles podem ser aplicados a seus próprios contextos.

O uso de conhecimento especializado externo é outra característica do desenvolvimento profissional efetivo. *Externo*, aqui, se refere a casos em que a liderança do grupo – seja ela um professor, um líder da escola, um mentor, um facilitador ou um pesquisador – demonstra mais capacidade de resolver ou prevenir os problemas de ensino do que os demais membros do grupo. Não é realista esperar que professores com dificuldades semelhantes resolvam seus problemas sem a ajuda de tais especialistas externos.

Quando a aprendizagem profissional ocorre em uma escola ou em um grupo escolar afiliado a uma rede, o especialista externo precisa, além da capacidade descrita acima, ter a capacidade de promover uma colaboração contínua e efetiva entre os participantes. É necessária uma facilitação altamente qualificada, na qual o líder seja capaz de

> desafiar suposições e apresentar aos professores novas possibilidades; desafiar as normas sociais pelas quais os grupos colegiados operam onde quer que essas normas restrinjam a aprendizagem profissional; e manter o foco nos estudantes e em sua aprendizagem (Timperley, 2008, p. 20, tradução livre).

Como atualmente grande parte da aprendizagem profissional ocorre em comunidades dedicadas a essa atividade, um desafio importante para os pesquisadores consiste em identificar as práticas de liderança que constroem colegiados com foco no impacto do ensino sobre a aprendizagem dos estudantes (Allen; Roegman; Hatch, 2015; Dumay; Boonen; Van Damme, 2013).

Assim como os estudantes, os professores precisam de múltiplas oportunidades para aprender, ao experimentar técnicas em suas próprias salas de aula, investigar seus efeitos, modificar sua abordagem e repetir esse ciclo até que seja alcançada uma melhoria nos resultados dos estudantes. A ciência da aprendizagem adulta não é diferente daquela da aprendizagem infantil; portanto, quando são necessárias novas habilidades, a aprendizagem profissional deve ser parte de um *continuum*, em vez de consistir em várias oportunidades pontuais (Bransford; Darling-Hammond; LePage, 2005; Bransford; Brown; Cocking, 2000).

4.5 Garantir um ambiente organizado e seguro (Dimensão 5)

As práticas de liderança pertencentes à Dimensão 5 têm como foco criar um ambiente físico e social, no qual os professores possam ensinar e os estudantes possam se concentrar e desfrutar de sua aprendizagem. Visto de uma perspectiva educacional e não de uma perspectiva restrita de gestão de comportamento, o trabalho de se criar uma escola segura e ordenada é fundamentalmente uma questão de aumentar o envolvimento físico, emocional e cognitivo dos estudantes, atendendo às suas necessidades

de relacionamentos afetuosos e de controle, assim como de sucesso em seu processo de aprendizagem (Wang; Holcombe, 2010). O envolvimento dos estudantes com a escola, em especial sua frequência, é muito afetado pelo fato de a entenderem como segura em termos físicos e psicológicos, e por sentirem que a maioria de seus professores se importa com eles (Bryk et al., 2010). Esse envolvimento também é influenciado pela solidez dos laços entre pais e escola (Bryk et al., 2010).

A liderança das escolas com melhor desempenho se distingue nessa dimensão pelas altas expectativas sociais integradas a rotinas disciplinares claras, justas e aplicadas de maneira consiste. Também se distingue pelos altos níveis de confiança entre estudantes, professores, líderes e a comunidade de pais (Bryk; Schneider, 2002). Embora o efeito médio dessa dimensão de liderança seja pequeno (Marzano; Waters; McNulty, 2005; Robinson; Lloyd; Rowe, 2008), ela fornece a base para todas as outras. Na ausência de um clima escolar propício à aprendizagem, o desenvolvimento educacional é improvável (Sebastian; Allensworth, 2012; Sebastian; Huang; Allensworth, 2017). Porém, ao atuar em prol de um melhor ordenamento, os líderes sempre devem ter em mente as finalidades educacionais. Se as políticas e os procedimentos de gestão estudantil estiverem desconectados da qualidade curricular e pedagógica, é provável que isso resulte em um aumento de incentivos e sanções externas para forçar os estudantes a se envolverem em atividades alienantes. Se, por outro lado, os líderes entenderem bem a experiência que os estudantes vivenciam nas aulas, o desenvolvimento de relações de confiança entre professores e estudantes, e o papel do bom ensino em promover o engajamento e o sucesso dos estudantes, as políticas e os processos de gestão estudantil terão mais probabilidade de servir aos valores educacionais.

Escolas com rotinas claras e consistentes promovem a aprendizagem, ao aumentarem as oportunidades dos estudantes de adquirir novos conhecimentos. O conceito de "oportunidades de aprendizagem" tem uma longa história na pesquisa pedagógica e é um preditor consistente do desempenho estudantil (Muijs et al., 2014). Nosso uso do conceito se refere à quantidade de tempo durante o qual os estudantes estão engajados de forma cognitiva com o currículo em questão. As oportunidades de aprendizagem dos estudantes são reduzidas pela ausência, pela perda de tempo no início e no final das aulas, e pelo mau comportamento. Elas são aumentadas pela qualidade e pela consistência das rotinas usadas para promover a frequência, pelo início imediato das aulas e pelo comportamento focado durante as lições, bem como pelas características do ensino e do currículo descritas nas Dimensões 3 e 4.

5. Orientações futuras para pesquisas sobre impactos da liderança

Nos últimos 15 anos, ocorreram três avanços principais na pesquisa sobre o impacto da liderança educacional nos resultados estudantis. Em primeiro lugar, é necessário dizer que, atualmente, a importância da qualidade da liderança da escola para os resultados dos estudantes é incontestável. Isso foi estabelecido por estudos que empregaram medidas de liderança referentes à escola como um todo e aos diretores, derivadas de levantamentos entre os professores. Também se comprovou por meio de análises econométricas que utilizaram as mais variadas medidas e técnicas analíticas. Mais colaborações entre pesquisadores dessas diferentes tradições seriam inestimáveis para melhorar a nossa compreensão sobre como reduzir os erros de mensuração que desafiam o estudo dos efeitos da liderança.

Em segundo lugar, ocorreu um deslocamento do foco das pesquisas do estudo do impacto de variados estilos de liderança para o estudo do impacto de conjuntos específicos de práticas ou dimensões de liderança. Os novos estudos consideram a liderança como parte integrante do trabalho educacional e, assim, revelam o que os líderes fazem para impactar de maneira significativa os resultados dos estudantes. As cinco dimensões da prática de liderança identificadas na meta-análise de Robinson, Lloyd e Rowe (2008), ou versões semelhantes dessas dimensões, continuam a oferecer uma visão geral muito útil sobre a complexidade do trabalho dos líderes educacionais e das práticas de liderança que distinguem as escolas de maior e de menor desempenho (Avenell, 2015).

O grande conjunto de evidências sobre a natureza e o impacto de determinadas dimensões da liderança, na atualidade, tem informado um terceiro desenvolvimento na área – o uso de modelos multivariados sobre os caminhos pelos quais os líderes das escolas causam impactos diretos e indiretos nos resultados estudantis (Leithwood; Sun; Schumacker, 2019). Por exemplo: os líderes fazem uma diferença maior quando enfatizam a organização da escola, a qualidade do ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores ou o relacionamento com as famílias e a comunidade? A pesquisa brasileira sobre esse último caminho é particularmente importante, dada a função do diretor de se engajar com a comunidade escolar.

Além das sugestões para futuras pesquisas, mencionadas acima, concluímos com algumas sugestões específicas sobre como obter mais informações sobre os impactos da liderança escolar nos resultados dos estudantes. São necessárias

formas de mensurar toda a gama de resultados estudantis incluídos nos documentos curriculares relevantes, para que possam ser resolvidas as questões a respeito do que se sabe sobre o impacto da liderança nos resultados acadêmicos; por exemplo, pode ser generalizado para parâmetros não acadêmicos como o bem-estar dos estudantes na escola e o amor pela aprendizagem.

Conforme indicado em nossa breve discussão sobre análises econométricas recentes dos efeitos da qualidade do diretor, a busca por impactos de liderança pode ser dificultada pela especificação incompleta e inconsistente de como as práticas de liderança influenciam os resultados estudantis. A eficácia de tais práticas pode depender de seu propósito, de sua frequência ou de suas qualidades específicas (Kyriakides; Creemers, 2008). Por exemplo, a eficácia do fornecimento de *feedback* pelos líderes aos professores pode depender do propósito que os primeiros associam a tal prática. Em um estudo realizado nos Estados Unidos, diretores cujas observações e respostas em sala de aula foram motivadas por objetivos de desenvolvimento tiveram um impacto mais positivo nos resultados dos estudantes do que diretores cujo *feedback* foi motivado por objetivos de responsabilização (Grissom; Loeb; Master, 2013). Essa descoberta sugere ser improvável que estudos sobre a frequência do retorno (*feedback*) fornecido aos professores apresentem conclusões válidas sobre o impacto dessa prática de liderança, se não levarem em consideração seu propósito.

No mesmo sentido, o impacto de muitas práticas de liderança nos resultados dos estudantes dependerá da presença de certas qualidades, e não da frequência da prática. Conceituações sobre qualidade devem se basear nas melhores teorias e evidências disponíveis sobre a prática em questão. Isso requer uma abordagem interdisciplinar, com pesquisadores da área de liderança familiarizados com a literatura sociológica, psicológica e administrativa relevante para as práticas em foco. Por exemplo, quando se trata de práticas de liderança da Dimensão 1, devemos deslocar nosso foco de mensurações dedicadas a determinar se os líderes definem metas, ou o quanto sua atividade de definição de metas é percebida por terceiros, de modo que se permitam avaliações de especialistas que determinem se tais práticas de estabelecimento de metas contam com as qualidades que a teoria das metas considera propícias ao aumento de desempenho. Da mesma forma, nas práticas de liderança da Dimensão 4, precisamos de dados sobre a comunidade de aprendizagem e colaboração docente que captem qualidades como as conexões entre o que os estudantes aprendem e a maneira como eles são ensinados. Em suma, é importante que estudos futuros especifiquem se o impacto de uma prática de liderança pode ser atribuído a seu propósito, à sua frequência ou a suas qualidades específicas. Também é essencial que as medidas da prática em questão estejam alinhadas com essa especificação.

Um desafio correlato diz respeito à fonte dos dados de liderança. Existem evidências de que as avaliações que os professores atribuem a seus líderes, que são baseadas em suas teorias tácitas de eficácia, não correspondem necessariamente aos nossos melhores indicadores objetivos de qualidade de liderança (Di Liberto; Schivardi; Sulis, 2015; Reid, 2014). Levantamentos sobre liderança que coletam dados de avaliações fornecidas por líderes e professores padecem de problemas como variância restrita (*restricted variance*) e diversos tipos de erros de medição (Burkhauser et al., 2012). Assim, são necessários mais estudos com protocolos confiáveis para se avaliar a qualidade das práticas de liderança com base em dados comportamentais ou dados detalhados de entrevistas (Di Liberto; Schivardi; Sulis, 2015).

À medida que acumulamos conhecimento sobre o que distingue as formas de liderança de maior e menor qualidade, a política e a prática de desenvolvimento de lideranças se tornam mais direcionadas e baseadas em evidências. O próximo desafio será, então, desenvolver programas de pesquisa sobre as habilidades, os conhecimentos e as disposições de liderança necessários para implementar toda a gama de práticas de liderança de alto impacto.

Referências

ALIG-MIELCAREK, J. M.; HOY, W. K. Instructional leadership: its nature, meaning, and influence. In: MISKEL, C. G.; HOY, W. K. (Eds.). *Educational leadership and reform*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005. p. 29-52.

ALLEN, D.; ROEGMAN, R.; HATCH, T. Investigating discourses for administrators' learning within instructional rounds. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 44, n. 5, p. 837-852, 2015. doi:10.1177/1741143215574507.

AVENELL, K. *Road testing Robinson et al (2009) – Does the "theory" work in practice?* 2015. (Thesis) – Griffith University, Australia.

BASS, B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press Inc., 1985.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

BLOOM, N. et al. *Does management matter in schools?* London: Centre for Economic Performance, London School of Economics, 2014.

BÖHLMARK, A.; GRÖNQVIST, E.; VLACHOS, J. The headmaster ritual: the importance of management for school outcomes. *Scandinavian Journal of Economics*, v. 118, n. 4, p. 912-940, 2016. doi:10.1111/sjoe.12149.

BOSSERT, S. T. et al. The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, v. 18, n. 3, p. 34-64, 1982.

BRANCH, G. F.; HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. School leaders matter. *Education Next*, v. 13, n. 1, p. 62-69, 2013.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LePAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. p. 1-39.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Eds.). *How people learn:* brain, mind, experience, and school. 2. ed. ampl. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

BROWN, A. B.; CLIFT, J. W. The unequal effect of adequate yearly progress: evidence from school visits. *American Educational Research Journal*, v. 47, n.), p. 774-798, 2010. doi:10.3102/0002831210374644.

BRUNS, B; EVANS, D; LUQUE, J. *Achieving world class education in Brazil*: the next agenda. Washington, DC: The World Bank, 2012. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>.

BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. L. *Trust in schools*: a core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation Publications, 2002.

BRYK, A. S. et al. *Organizing schools for improvement*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

BURKHAUSER, S. et al. Challenges in using outcome data to evaluate school leadership improvement efforts. In: BURHAUSER, S. et al. (Eds.). *Addressing challenges in evaluating school principal improvement efforts*. RAND Corporation, 2012.

BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

CAMPBELL, S. L.; RONFELDT, M. Observational evaluation of teachers: Measuring more than we bargained for? *American Educational Research Journal*, v. 55, n. 6, 1233-1267, 2018. doi:10.3102/0002831218776216.

CASTILLO, F. A.; HALLINGER, P. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018. doi:10.1177/1741143217745882.

COELLI, M.; GREEN, D. A. Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, n. 31, p. 92-109, 2012.

DATNOW, A. Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 22, n. 4, p. 357-374, 2000. doi:10.3102/01623737022004357.

DATNOW, A.; HUBBARD, L. Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision-making: a literature review of international research. *Journal of Educational Change*, v. 17, n. 1, p. 7-28, 2016.

DAY, C.; GU, Q.; SAMMONS, P. The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 221-258, 2016.

DHUEY, E.; SMITH, J. How important are school principals in the production of student achievement? *The Canadian Journal of Economics / Revue canadienne d'Economique*, v. 47, n. 2, p. 634-663, 2014.

Di LIBERTO, A.; SCHIVARDI, F.; SULIS, G. Managerial practices and student performance. *Economic Policy*, v. 30, n. 84, p. 683-728, 2015. doi:10.1093/epolic/eiv015.

DUMAY, X.; BOONEN, T.; Van DAMME, J. Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *The Elementary School Journal*, v. 114, n. 2, p. 225-251, 2013.

ELMORE, R. F. *Bridging the gap between standards and achievement*: the imperative for professional development in education. Washington DC: The Albert Shanker Institute, 2002.

FAVERO, N.; MEIER, K. J.; O'TOOLE, J. L. J. Goals, trust, participation, and feedback: Linking internal management with performance outcomes. *Journal of Public Administration Research and Theory*, v. 26, n. 2, p. 327-343, 2016. doi:10.1093/jopart/muu044.

FIRESTONE, W. A. Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, v. 43, n. 2, p. 100-107, 2014.

FLESSA, J. et al. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018. doi:10.1177/1741143217717277.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S. Triangulating principal effectiveness. *American Educational Research Journal*, v. 48, n. 5, p. 1091-1123, 2011. doi:10.3102/0002831211402663.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S.; MASTER, B. Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, v. 42, n. 8, p. 433-444, 2013. doi: 10.3102/0013189X13510020.

HALLINGER, P. Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, v. 4, n. 3, p. 221-239, 2005.

HALVERSON, R. et al. The new instructional leadership: creating data-driven instructional systems in school. *Journal of School Leadership*, v. 17, n. 2, p. 447-481, 2007.

HAMMERNESS, K. et al. How teachers learn and develop. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. p. 358-389.

HATTIE, J. High impact leadership. *Educational Leadership*, v. 72, n. 5, p. 36-40, 2015.

HATTIE, J. *Visible learning*: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.

HECK, R. H.; HALLINGER, P. Modelling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, v. 52, n. 5, p. 653-681, 2014.

HELAL, M.; COELLI, M. B. *How principals affect schools*. Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, 2016. (Melbourne Institute working paper, 18/16). Disponível em: <https://melbourneinstitute.unimelb.edu.au/downloads/working-paper-series/wp2016n18.pdf>.

KRAFT, M. A.; GILMOUR, A. F. Revisiting the widget effect: teacher evaluation reforms and the distribution of teacher effectiveness. *Educational Researcher*, v. 46, p. 5, p. 234-249, 2017. doi:10.3102/0013189X17718797.

KYRIAKIDES, L.; CREEMERS, B. P. M. Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 19, n. 2, p. 183-205, 2008. doi:10.1080/09243450802047873.

LATHAM, G. P.; LOCKE, E. A. Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, v. 35, n. 4, p. 332-340, 2006.

LATHAM, G. P.; LOCKE, E. A. New developments and directions for goal setting research. *European Psychologist*, v. 12, n. 4, p. 290-300, 2007.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, v. 28, n. 1, p. 27-42, 2008.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, v. 4, n. 3, p. 177-199, 2005.

LEITHWOOD, K.; SUN, J.; SCHUMACKER, R. How school leadership influences student learning: a test of "the four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 2019. doi:10.1177/0013161X19878772.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.

MARSH, J. Interventions promoting educators' use of data: research insights and gaps. *Teachers College Record*, v. 114, n. 11, p. 1-48, 2012.

MARZANO, R. J.; WATERS, T.; MCNULTY, B. *School leadership that works*: from research to results. Aurora, CO: ASCD, McREL, 2005.

MAY, H.; HUFF, J.; GOLDRING, E. A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School effectiveness and school improvement*, v. 23, n. 4, p. 417-439, 2012.

MILES, K. H.; FRANK, S. *The strategic school*: making the most of people, time, and money. Thousand Oaks: California: Corwin Press, 2008.

MINTROP, H.; SUNDERMAN, G. L. Predictable failure of federal sanctions-driven accountability for school improvement: and why we may retain it anyway. *Educational Researcher*, v. 38, n. 5, p. 353-364, 2009. doi:10.3102/0013189x09339055.

MUIJS, D.; REYNOLDS, D. *Effective teaching*: evidence and practice. London: Sage, 2011.

MUIJS, D. et al. State of the art: teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 25, n. 2, p. 231-256, 2014. doi:10.1080/09243453.2014.885451.

MURPHY, J.; HALLINGER, P.; HECK, R. H. Leading via teacher evaluation: the case of the missing clothes? *Educational Researcher*, v. 42, n. 6, p. 349-354, 2013. doi:10.3102/0013189x13499625.

NEWMANN, F. M. et al. Instructional program coherence: what it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 23, n. 4, p. 297-321, 2001.

NUTHALL, G.; ALTON-LEE, A. Predicting learning from student experience of teaching: a theory of student knowledge construction in classrooms. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 4, p. 799-840, 1993. doi:10.3102/00028312030004799.

PELLANDA, A.; MORAIS, G. *Brazil*: students, teachers unions [sic] and civil society lead the struggle for the right to education. 2019. Disponível em: <https://www.campaignforeducation.org/en/2019/08/16/brazil-students-teachers-unions-and-civil-society-lead-the-struggle-for-the-right-to-education/>.

PORTER, A. C. et al. Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: The VAL-ED as a case study. *Educational Administration Quarterly*, v. 46, n. 2, p. 135-173, 2010.

REID, S. Knowledge influencers: leaders influencing knowledge creation and mobilization. *Journal of Educational Administration*, v. 52, n. 3, p. 332-357, 2014.

RIGBY, J. G. et al. Administrator observation and feedback: does it lead toward improvement in inquiry-oriented math instruction? *Educational Administration Quarterly*, v. 53, n. 3, p. 475-516, 2017.

RILEY, P. *The Australian principal occupational health, safety, and well-being survey*. Fitzroy, Victoria, Australia: Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University, 2015.

ROBINSON, V. M. J. *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2011.

ROBINSON, V. M. J. The theory and practice of open-to-learning leadership. In: ROBINSON, V. M. J. et al. (Eds.). *Open-to-learning leadership*: how to build trust while tackling tough issues. Moorabin, Australia: Hawker Brownlow, 2016. p. 1-23.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008. doi:10.1177/0013161X08321509.

ROBINSON, V. M. J. et al. Joining the dots: the challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, v. 119, n. 8, p. 1-44, 2017.

SCHEERENS, J.; BOSKER, R. *The foundations of educational effectiveness.* Oxford, UK: Pergamon, 1997.

SEBASTIAN, J.; ALLENSWORTH, E. The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 4, p. 626-663, 2012. doi:10.1177/0013161x11436273.

SEBASTIAN, J.; HUANG, H.; ALLENSWORTH, E. Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 28, n. 3, p. 436-488, 2017.

SINNEMA, C. E. L.; ROBINSON, V. M. J. The leadership of teaching and learning: implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, v. 6, n. 4, p. 319-343, 2007. doi:10.1080/15700760701431603.

SINNEMA, C. E. L. et al. When others' performance just isn't good enough: educational leaders' framing of concerns in private and public. *Leadership and Policy in Schools*, v. 12, n. 4, p. 301-336, 2013. doi:10.1080/15700763.2013.857419.

SUN, J.; LEITHWOOD, K. Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 26, n. 4, p. 499-523, 2015.

SUN, J.; LEITHWOOD, K. Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, v. 11, n. 4, p. 418-451, 2012. doi:10.1080/15700763.2012.681001.

TIMPERLEY, H. S. *Teacher professional learning and development, v. 18.* Brussels, Belgium; Geneva, Switzerland: International Academy of Education and International Bureau of Education, 2008.

TIMPERLEY, H. S.; ALTON-LEE, A. Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In: KELLY, G.; LUKE, A.; GREEN, J. (Eds.). *Review of Research in Education, v. 32*. Washington, DC: Sage, 2008. p. 328-369.

TUYTENS, M.; DEVOS, G. How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, v. 25, n. 4, p. 509-530, 2014.

TUYTENS, M.; DEVOS, G. The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, v. 23, n. 1, p. 6-24, 2017.

TUYTENS, M.; DEVOS, G. Stimulating professional learning through teacher evaluation: an impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, n. 27, p. 891-899, 2011.

WANG, M.-T.; HOLCOMBE, R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, v. 47, n. 3, p. 633-662, 2010. doi:10.3102/0002831209361209.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, v. 19, n. 3, p. 241-263, 2016. doi:10.1080/13603124.2015.1020344.

Capítulo 3

Recursos de liderança pessoal para líderes escolares brasileiros

Katina Pollock[8]

Falar sobre as qualidades que fazem uma boa liderança escolar é difícil. Essa questão – as competências que líderes precisam possuir para ter êxito na função – tem sido discutida predominantemente por estudiosos na América do Norte e na Europa. Recentemente, no entanto, na América Latina e no Leste Asiático, o tema da liderança escolar ganhou força nos círculos acadêmicos. Em 2018, fui coautora de um capítulo sobre esse tema para líderes escolares no contexto chileno, com base em minha pesquisa realizada em Ontário, Canadá (Pollock et al., 2018). Embora existam comparações úteis a serem feitas dentro e entre países latino-americanos, é importante evitar as armadilhas da adoção de uma lente pan-americana, especialmente quando se discute o singular contexto educacional brasileiro. Neste capítulo, utilizarei meu recente capítulo em espanhol – e, especificamente, minha experiência com o Quadro de Liderança de Ontário (*Ontario Leadership Framework* – OLF) – para discutir alguns dos recursos de liderança pessoal (RLP) considerados úteis por estudiosos e profissionais, bem como a importância de considerar o contexto ao se decidir quais RLP priorizar. No capítulo chileno, o foco são os recursos cognitivos, sociais e psicológicos; neste capítulo, expandirei esse foco para incluir outra categoria fundamental de recursos: os *recursos éticos*.

Busca pela definição de recursos de liderança pessoal

Os pesquisadores demonstraram que ter conhecimento, habilidades e compreensões gerais não resulta necessariamente em um líder escolar bem-sucedido: estes também devem saber como e quando usá-los, e ter a motivação para fazê-lo (Leithwood; Sun; Pollock, 2017; Pollock et al., 2018). Portanto, não é surpresa que pesquisadores e profissionais tenham lutado para definir – e, finalmente, usar – as nebulosas "coisas" fora do conhecimento e das habilidades ao contratar e manter líderes escolares. No Brasil, porém, o processo de contratação desses líderes é diferente de muitos outros países: Com frequência, essa é uma nomeação política, em vez de um processo de candidatura e entrevista (Moreira; Rocha, 2018). Dito isso, uma vez nomeados para o cargo, os líderes escolares brasileiros ponderam sobre como conduzir suas escolas de forma eficaz e influenciar de maneira positiva a aprendizagem escolar.

Não existe um consenso acadêmico sobre o que constitui um bom líder (Newton; Riveros, 2015) e não há consenso sobre como definir e priorizar recursos de liderança pessoal (Pollock et al., 2018). Ao longo deste capítulo, uso vários termos para descrever os RLP: *traços*, *qualidades*, *atributos*, *disposições*, *características* e *competências*. Embora esses termos conotem coisas semelhantes, muitas vezes – e problematicamente –, eles também são usados para descrever uns aos outros. Por consistência, vou me referir a essas qualidades pessoais como *recursos de liderança pessoal* ao longo do capítulo.

Contexto

Sou uma pesquisadora da educação canadense e conduzi a maioria das minhas pesquisas sobre líderes escolares em escolas públicas de Ontário (Pollock, 2014; Pollock; Hauseman, 2014; Pollock; Wang; Hauseman, 2017, 2017; Pollock; Wang, 2018). Neste capítulo, apresento recursos cognitivos, sociais e psicológicos com base no Quadro de Liderança de Ontário (Institute for Educational Leadership, 2013). Faço isso não apenas por minha experiência na área, mas também porque a província de Ontário é constantemente classificada como tendo um dos melhores

[8] Universidade de Ontário Ocidental (Canadá).

sistemas de ensino público do mundo (OECD, 2018). Atualmente, a quarta categoria de RLP, os recursos éticos, não consta no OLF, mas se apoia em pesquisas acadêmicas existentes na área. Minha justificativa para incluir tal seção é que as competências encontradas entre líderes éticos são algumas das mais pesquisadas dentro dos recursos de liderança pessoal, com um volume de pesquisa e evidências de longa data para apoiar a inclusão desses recursos.

Em Ontário, a educação pública é de jurisdição exclusiva dos governos provinciais/territoriais – equivalente ao nível estadual no Brasil. O Canadá não possui um departamento federal de educação. O processo de contratação de diretores é detalhado e rigoroso, e, comparado ao Brasil, menos político. Para fins comparativos, incluí um Quadro que delineia de forma breve as diferenças e as semelhanças entre os contextos de Ontário e o brasileiro, com detalhes importantes que aprofundarei em uma seção subsequente.

Diferentes tipos de recursos pessoais

No Quadro 1, abaixo, detalho os três primeiros RLP e suas práticas associadas, como atualmente constam no OLF (Institute for Educational Leadership, 2013). No Quadro 2, detalho uma quarta categoria, os recursos éticos.

No capítulo chileno (Pollock et al., 2018), foi detalhada a fundamentação acadêmica para a inclusão de cada recurso de liderança pessoal e suas práticas relacionadas no contexto de Ontário. Para o propósito deste capítulo, descreverei de forma breve a importância de cada tipo de RLP, antes de explicar minha fundamentação acadêmica para a inclusão de recursos éticos de liderança pessoal para líderes escolares.

Recurso cognitivo

Segundo o OLF, recursos cognitivos são conhecimentos de um domínio específico e habilidades de pensamento crítico que líderes escolares bem-sucedidos possuem e empregam para liderar suas escolas de maneira eficaz (Pollock et al., 2018). Dado que a liderança escolar contemporânea se tornou cada vez mais estressante, dinâmica e complexa (Pollock, 2014; Pollock; Wang; Hauseman, 2015), os líderes escolares eficazes precisam dispor de um escopo de conhecimento cognitivo amplo e abrangente. Assim, o OLF estabelece a experiência em resolução de problemas, o conhecimento de práticas escolares e de sala de aula com efeitos diretos na aprendizagem dos estudantes, bem como o raciocínio sistêmico como os três principais recursos cognitivos para líderes escolares (para a fundamentação acadêmica sobre a importância desses recursos cognitivos para a liderança escolar, ver Leithwood et al., 2017; Moral et al., 2018; Ryan, 2006; Shaked; Schechter, 2018; Spillane; White; Stephan, 2009).

Recurso social

Dado que liderar é um processo social (Ryan, 2006) e que os diretores não trabalham de maneira isolada, os líderes escolares precisam dispor de recursos pessoais sociais para transitar de forma efetiva nas interações que mantêm com seus líderes formais e informais, pais, estudantes e membros da comunidade (Pollock et al., 2018). Os recursos sociais ajudam os diretores escolares a responder aos outros de forma significativa e solidária, a construir relações positivas e a criar ambientes escolares positivos (Heifetz; Grashow; Linsky, 2009). Embora existam muitos recursos sociais que auxiliam líderes escolares, os que o OLF identifica como os mais úteis são: detectar emoções, gerenciar emoções e agir de forma apropriada em termos emocionais (para a fundamentação acadêmica sobre a importância desses recursos sociais para a liderança escolar, ver Berkovich; Eyal, 2015; Leithwood, 2012; Pollock, 2014; Yamamoto; Gardiner; Tenuto, 2014).

Recursos psicológicos

Os recursos psicológicos auxiliam os líderes escolares a administrar os desafios experimentados no trabalho (Pollock et al., 2018); atualmente, alguns destes recursos incluídos nos quadros de liderança determinam que um líder deve ser: humilde, ambicioso, confiante, corajoso, resiliente e proativo (Moral et al., 2018). O OLF, especificamente, cita quatro recursos que diretores escolares precisam usar para enfrentar os desafios dos sistemas de ensino no século XXI: otimismo, autoeficácia, resiliência e proatividade (para a fundamentação acadêmica sobre a importância desses recursos psicológicos para a liderança escolar, ver: Bandura, 2009; Braun et al., 2011; Byrne et al., 2014; Yamamoto et al., 2014).

Recursos éticos de liderança

Nesta seção, apresento um tipo adicional de recurso que, na minha opinião acadêmica, é fundamental para que os líderes escolares influenciem suas escolas de forma eficaz e positiva, não apenas em Ontário, mas também no Brasil e em outros lugares. Estes são os recursos éticos de liderança. Primeiro, eu explico de forma breve o que a categoria envolve, antes de detalhar dois recursos específicos (ou seja, a ética do cuidado e a ética da comunidade) e as práticas associadas (ou seja, autoconhecimento e consciência, tomada de decisão ética; esforçar-se para conhecer e entender os outros, engajar-se no diálogo contínuo e criar fóruns que permitam ouvir todas as vozes).

Quadro 1 – Recursos de liderança pessoal no Quadro de Liderança de Ontário

Tipo de recurso	Recurso	Práticas associadas
Cognitivo	Experiência em resolução de problemas	Compreender e interpretar problemas. Identificar objetivos. Articular princípios e valores. Identificar restrições. Desenvolver processos de soluções. Manter a calma/confiança diante de problemas desafiadores.
	Conhecimento das práticas escolares e de sala de aula com efeitos diretos na aprendizagem dos estudantes	Condições técnicas/racionais. Condições emocionais. Condições de organização. Condições familiares.
	Raciocínio sistêmico	Entender as conexões densas, complexas e recíprocas entre diferentes elementos da organização. Prever e engajar a organização escolar em objetivos futuros e suas consequências para a ação organizacional.
Social	Detectar emoções	Reconhecer suas próprias respostas emocionais. Discernir respostas emocionais em outros por meio de pistas verbais e não verbais.
	Gerenciar emoções	Refletir sobre nossas próprias respostas emocionais e suas possíveis consequências. Persuadir outros a refletirem sobre suas respostas.
	Agir de forma emocionalmente apropriada	Ser capaz de controlar as emoções que guiam suas ações. Ser capaz de ajudar os outros a agirem com emoções que sirvam aos seus melhores interesses.
Psicológico	Otimismo	Esperar resultados positivos de nossos esforços com frequência. Reconhecer a ausência ou a presença de oportunidades de influência e controle diretos. Assumir riscos positivos.
	Autoeficácia	Acreditar em nossa capacidade de realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo. Como resultado da autoeficácia positiva, assumir riscos responsáveis, realizar esforços substanciais e persistir diante do fracasso inicial.
	Resiliência	Ser capaz de se recuperar ou ajustar-se facilmente às mudanças ou aos infortúnios. Ser capaz de prosperar em circunstâncias desafiadoras.
	Proatividade	Ser capaz de estimular e gerenciar de forma efetiva grandes mudanças sob circunstâncias complexas. Mostrar iniciativa e perseverança em promover mudanças significativas.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 – Recursos éticos de liderança pessoal

Tipo de recurso	Recurso	Práticas associadas
Ético	Ética do cuidado	Autoconhecimento e consciência. Tomada de decisão ética.
	Ética da comunidade	Empenhar-se para conhecer e entender os outros. Engajar-se em diálogo contínuo. Criar fóruns que permitem ouvir todas as vozes.

Fonte: elaboração própria.

Em seu trabalho, os líderes não estão separados de suas perspectivas éticas: ao praticar e aplicar regras, regulamentos e políticas, suas decisões são fundamentadas por seu alinhamento profissional, organizacional ou político, e/ou suas origens familiares e comunitárias (Ahmad; Gao; Hali, 2017). Além de aderir aos padrões e às práticas profissionais, os líderes utilizam sua ética e seus valores pessoais para orientar sua tomada de decisões profissionais e pessoais, bem como sua prática – um processo necessário em um cenário educacional em constante mudança, no qual os líderes devem cada vez mais equilibrar os interesses de seus estudantes, suas famílias e suas comunidades. Portanto, os recursos éticos dos quais os líderes escolares podem se servir para aumentar seus conhecimentos e discursos éticos são essenciais em ambientes educacionais (Shapiro; Stefkovich, 2016). Especificamente, são dois os recursos éticos a serem considerados: a ética do cuidado e a ética *da comunidade*.

Ética do cuidado. O cuidado é um importante componente ético das relações, especialmente na educação (Noddings, 1984). Líderes atenciosos assistem aqueles ao seu redor e se preocupam com seu bem-estar (Ciulla, 2009). Líderes que possuem uma ética do cuidado respeitam a dignidade e o valor inerente das pessoas (Stefkovich; Begley, 2007); priorizam o bem-estar dos estudantes em uma variedade de circunstâncias (Stefkovich Begley, 2007). Liderar com uma ética do cuidado também pode ajudar a elevar o engajamento e o desempenho dos estudantes. Como destacou Toulouse (2016), os líderes devem dedicar o cuidado às necessidades de aprendizagem espiritual, física, intelectual e emocional dos estudantes – especialmente estudantes indígenas e marginalizados. Da mesma forma, Bass (2012) observou como os líderes escolares podem utilizar uma ética do cuidado para ajudar a construir uma educação mais igualitária, criando um ambiente de aprendizagem positivo para todos os grupos de estudantes, independentemente de gênero, *status* socioeconômico ou etnia. Sob a perspectiva da liderança educacional, existem dois componentes fundamentais de uma ética do cuidado: a) autoconhecimento e autoconsciência, e b) tomada de decisão ética.

Autoconhecimento e autoconsciência. Para alcançar e melhorar o autoconhecimento e a autoconsciência, os líderes escolares devem refletir continuamente sobre sua prática (Begley, 2006). Os líderes escolares também devem entender a si mesmos e seus valores antes de constituir relações significativas (Branson, 2007). A autorreflexão e o autoconhecimento também podem ajudar os líderes a expor conflitos entre suas crenças e suas práticas (Battiste, 2002), e permitir que articulem seu próprio autoconceito e seus valores fundamentais (Lord; Hall, 2005).

Decisões éticas. A tomada de decisões éticas pode ajudar a promover a igualdade e o bem-estar na escola, o que a torna parte integrante da prática ética (Cherkowski; Walker; Kutsyuruba, 2015). A tomada de decisões éticas por líderes educacionais significa utilizar um conjunto de princípios equitativos que capacitem todos os grupos de estudantes da escola ou do sistema a aprender (Cherkowski et al., 2015), identificar e desfazer políticas e práticas injustas e excludentes, substituindo-as por outras igualitárias (Santamaría, 2014). Os líderes devem tomar decisões com uma compreensão holística da situação em questão (DeMatthews, 2016) – decisões enraizadas nos princípios e na moral de suas instituições, de sua profissão e de suas comunidades, bem como nos direitos dos indivíduos envolvidos (Shapiro; Stefkovich, 2016). Eles devem ter o conhecimento e a capacidade de reconhecer, entender e refletir sobre os diversos e concorrentes princípios, valores e interesses de vários membros da comunidade escolar, para atender melhor aos interesses dos estudantes (Shapiro; Stefkovich, 2016).

Ética da comunidade. Uma ética da comunidade se fundamenta na ideia de que a educação é um processo comum que envolve líderes, estudantes, famílias, educadores e a comunidade para enfrentar desafios escolares (Furman; Shields, 2005). Os líderes educacionais desempenham um papel importante nesse processo porque se reportam às comunidades e não às perspectivas individuais. As habilidades associadas à ética da comunidade incluem: a) esforçar-se para conhecer e entender os outros; b) engajar-se no diálogo contínuo; e c) criar fóruns que permitam ouvir todas as vozes (Furman, 2003).

Esforçar-se para conhecer e entender os outros. Quando os líderes se esforçam para conhecer e entender outros indivíduos e culturas, são capazes de rever suas pré-suposições sobre os estudantes, suas famílias e suas comunidades (Shields, 1999). Fazê-lo é fundamental, pois a discriminação baseada nessas percepções incorretas pode afetar as políticas e as práticas educacionais relacionadas ao sucesso estudantil (Mansfield; Jean-Marie, 2015). Por exemplo, algumas famílias podem ter dificuldade em se envolver de maneira formal nos ambientes escolares, pela impossibilidade de frequentar a tradicional noite dos pais (Watt, 2016), ou por se sentirem marginalizadas em termos culturais por estarem excluídas da maioria racial ou socioeconômica (Milne, 2016). Os líderes devem agir de forma ativa para buscar entender como as famílias se sentem sobre suas experiências com as escolas; ao apreciar diferenças culturais sutis, os líderes podem tratar melhor dessas diferenças com os estudantes e suas famílias (Pérez Carreón; Drake; Barton, 2005).

Engajar-se em diálogo contínuo. Para alcançar uma ética da comunidade, é essencial que os líderes desenvolvam um diálogo contínuo – prática que também pode ajudar a alcançar visões e objetivos escolares, bem como ajudar a melhorar os níveis de desempenho dos estudantes e das escolas em geral (Gorard; See; Davies, 2012). Além disso, o diálogo permite que líderes, funcionários, estudantes e famílias reconheçam e entendam suas diferenças, o que pode ajudá-los a enfrentar e passar a desconstruir barreiras e injustiças sistêmicas. Portanto, é fundamental – especialmente em diferentes contextos – criar situações em que todos possam participar do diálogo (Ryan, 2012). Quando priorizam a comunicação efetiva em suas escolas, os líderes são capazes de resolver conflitos à medida que surgem (Canada, 2010). Para promover ambientes comunicativos, os líderes devem estabelecer relações de confiança respeitosas e espaços seguros, nos quais esses diálogos significativos possam ocorrer e continuar (Canada, 2009, 2014).

Criar fóruns que permitam que todas as vozes sejam ouvidas. Os líderes devem criar espaços e condições para que os membros da escola e da comunidade se sintam capazes de expressar suas opiniões e se entender uns aos outros. Isso é especialmente importante para grupos marginalizados (Northfield; Sherman, 2004). Mansfield e Jean-Marie argumentaram que líderes escolares que incluem vozes marginalizadas e promovem conversas corajosas podem "transformar crenças e práticas sobre desigualdades educacionais e melhorar a aprendizagem de todos os estudantes" (Mansfield; Jean-Marie, 2015, p. 834). Os líderes devem criar uma cultura escolar de modo que os pais, tradicionalmente considerados "inacessíveis", se sintam confortáveis e bem-vindos (Watt, 2016).

Quais RLP os líderes devem priorizar? O contexto é importante

Como mencionei anteriormente neste capítulo, há semelhanças e diferenças marcantes entre os sistemas de ensino de Ontário e do Brasil. Para os responsáveis por identificar, recrutar, manter e facilitar a aprendizagem profissional de líderes escolares (aspirantes e em exercício) no Brasil, o contexto nacional singular é uma consideração relevante. Existe um grande conjunto de pesquisas que apoiam a ideia de que o contexto importa (Braun et al., 2011; Pollock; Winton, 2015). Embora certos estudiosos acreditem que possa haver um conjunto universal de RLP que pode ser aplicado de maneira independente do contexto – por exemplo, o *International Successful School Principal Project* usa uma estrutura que foi testada em 24 países (Day, 2015) –, muitos pesquisadores argumentam que o que varia é a natureza de como os recursos são usados (Pollock et al., 2018). Assim, os RLP identificados como importantes em Ontário podem não se alinhar de forma perfeita ao contexto brasileiro. De fato, Moreira e Rocha (2018) documentaram uma lista de atributos que professores da educação primária observaram em uma pessoa que exerce uma liderança bem-sucedida em sua escola. Desses atributos, os sete mais citados foram: iniciativa (64%); carisma (60%); competência técnica (44%); racionalidade (44%); capacidade de negociação (44%); ética (44%); e capacidade de conciliação (44%).

No Quadro 3, a seguir, apresento algumas das importantes semelhanças e diferenças contextuais entre Ontário e o Brasil.

Quadro 3 – Breve comparação dos contextos educacionais em Ontário e no Brasil

Característica	Ontário	Brasil
Estrutura governamental	Federal, provincial/territorial, municipal.	Federal, estadual, municipal.
Estrutura escolar	Educação pré-primária (jardim de infância), educação primária, educação secundária (K-12).	Educação infantil, ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio (10º ao 12º ano).[9]
Responsabilidade legislativa pela educação	Responsabilidade exclusiva dos governos provinciais/territoriais.	Os municípios atuam prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal atuam prioritariamente no ensino fundamental e no ensino médio.
Principais requisitos de formação	Graduação, cinco anos de experiência docente, certificação em três divisões, duas qualificações adicionais de especialista ou *honoris causa* ou um mestrado, e a conclusão do *Principals' Qualification Program* (Programa de Qualificação de Diretores), que é oferecido pelas universidades de Ontário, federações de professores e associações profissionais.	Desde 1988, a contratação de professores é realizada por meio de concurso público. Os diretores brasileiros também se engajam na aprendizagem profissional, que se concentra predominantemente nos aspectos teóricos, e não práticos, da direção e da gestão escolar, ou na melhoria das escolas e/ou na qualidade do ensino.
Processo de contratação para líderes escolares	Processo de inscrição que envolve a candidatura aos postos, o envio de portfólios, a verificação de referências e entrevistas.	Há quatro possibilidades (concurso público, indicação, eleição, processo seletivo ou uma combinação de dois ou mais). Segundo o IBGE* (2019), aproximadamente 70% dos municípios brasileiros realizam nomeação política.
Estabilidade de emprego	Muito estável. Os diretores passam por uma complexa avaliação de desempenho projetada para promover seu crescimento profissional. Existem políticas em vigor para ajudar os diretores a melhorarem seu desempenho, em vez de rescisão automática. É difícil remover um diretor de sua posição, a menos que haja circunstâncias atenuantes e, ainda assim, há uma investigação longa e rigorosa a respeito.	Menos estável. Dado que o posto de diretor escolar é, na maioria dos municípios e estados, uma nomeação política, os diretores podem ser demitidos por outras razões que não seu desempenho.
Desenvolvimento curricular	Estabelecido em cada província.	O Brasil possui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida pelo governo federal e implementada por todos os estados e municípios. As escolas devem seguir as diretrizes da BNCC.

[9] Para verificar a equivalência dos níveis educacionais no Brasil e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palops), consulte o "Glossário de terminologia curricular" do UNESCO-IBE, que apresenta a Classificação Internacional Normalizada da Educação (*International Standard Classification of Education* – Isced), disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por>.

(continuação)

Característica	Ontário	Brasil
Grau de autonomia financeira	Pouca autonomia. Os diretores têm pouco controle sobre o orçamento, mas tomam decisões sobre manutenção escolar, reparos e contratações paraprofissionais dentro do orçamento que recebem.	Autonomia limitada. Os diretores têm pouco controle sobre o orçamento, mas tomam decisões sobre manutenção e reparos escolares. Professores e funcionários são contratados e pagos pelos municípios.
Papel na contratação de docentes	Papel limitado.	Sem papel.
Percentual da população atendida por escolas públicas	94%	80%
Principais dados demográficos sobre os diretores	63% do sexo feminino. 36% do sexo masculino. Idade média entre 45 e 54 anos. Principalmente de cor branca. Muitos concluíram mestrado, além de bacharelado.	75% do sexo feminino. 25% do sexo masculino. Idade média de 45 anos. 88% concluíram curso de gestão escolar.

Fontes: Informações sobre Ontário baseadas em Pollock (2014) e informações sobre o Brasil baseadas em Moreira; Rocha (2018), Mariano et al. (2016).

O Quadro 3 demonstra que Ontário e Brasil apresentam diferenças contextuais importantes, indicando que, embora tratem de RLP semelhantes, ambos priorizam e contam com diferentes recursos pessoais em seu trabalho. Em Ontário, professores aspirantes devem se engajar em uma ampla aprendizagem profissional antes de serem considerados aptos para a direção escolar. Como observado no Quadro 3, os aspirantes ao cargo de diretor precisam não apenas cumprir as qualificações para a certificação de professores de Ontário, como também devem ter pelo menos cinco anos de experiência docente, qualificações adicionais de mestrado ou especialização, e devem concluir o Programa de Qualificação de Diretores, que inclui 12 módulos de aprendizagem e um estágio. A maior parte desse treinamento preparatório se concentra em aspectos da liderança instrucional. Mesmo depois de concluir todos os requisitos para elegibilidade, não há garantias de que um aspirante a diretor obterá o emprego. Em primeiro lugar, os diretores de Ontário devem se candidatar a postos de emprego que exijam o envio de portfólios, submeter-se à verificação de referências; então, se forem pré-selecionados, eles são submetidos a uma entrevista.

Além disso, a educação em Ontário é uma responsabilidade provincial e territorial, o que significa que a maioria das decisões são tomadas no âmbito da província. Geralmente, o Ministério da Educação de Ontário estabelece políticas associadas a financiamentos: a província aloca fundos aos conselhos escolares distritais, que, por sua vez, os alocam às escolas. Dessa forma, os conselhos escolares distritais implementam essas políticas e programas nas escolas dentro de suas jurisdições, e os diretores são responsáveis por executar essas decisões com um orçamento sobre o qual eles têm pouco controle. Do orçamento que recebem, eles tomam decisões sobre manutenção escolar, reparos e contratação de pessoal de apoio. É importante ressaltar que o currículo é desenvolvido no âmbito provincial e, portanto, é centralizado: todas as políticas curriculares estão sujeitas a uma revisão a cada sete anos, que inclui uma consulta aos atores interessados (*stakeholders*). Embora os diretores de Ontário sejam responsáveis por apoiar a implementação do currículo público, o desenvolvimento curricular não é uma parte central de seu papel.

Em geral, o contexto brasileiro diverge em quatro áreas importantes: a) modelo de educação/aprendizagem profissional; b) processos de contratação; c) desenvolvimento curricular; e d) responsabilidade dos órgãos governamentais pela educação. Com base nessas diferenças, os líderes escolares brasileiros provavelmente precisam de estratégias diferentes para obter sucesso em seu contexto educacional. Isso está refletido nos dados coletados por Moreira e Rocha (2018): qualidades como carisma, iniciativa, competência técnica e negociação. A aprendizagem profissional e a formação necessária para os diretores de Ontário concentraram-se, principalmente, no aperfeiçoamento da liderança instrucional para melhorar os resultados dos estudantes; ao contrário de Ontário, o desenvolvimento profissional dos diretores brasileiros parece se concentrar

em questões mais teóricas do que práticas (Mariano et al., p. 448), e indica que, provavelmente, como indivíduos, eles dependem muito de seus próprios instintos e habilidades. Isso não significa que sejam menos qualificados, muito pelo contrário – significa que confiam e priorizam seu próprio arcabouço de recursos de liderança pessoal para obter êxito em seu papel. Ao contrário dos diretores de Ontário, os líderes escolares brasileiros trabalham em contextos escolares locais, muitas vezes sem estabilidade empregatícia, o que exige altos níveis de criatividade e engenhosidade, além de competência técnica e capacidade de negociação – tarefas que requerem uma combinação robusta de recursos sociais, éticos, psicológicos e cognitivos. Ao contrário dos diretores de Ontário, que em sua maioria respondem ao âmbito governamental, os líderes escolares brasileiros devem responder, em vários momentos, aos órgãos municipais, estaduais e federais, bem como aos pais e a quem exercer o poder político naquele momento, o que provavelmente influenciará sua tomada de decisões e exigirá que sejam responsabilizados.

Conclusão

Como demonstrei ao longo deste capítulo, os RLP são essenciais, mas a forma como são utilizadas depende do contexto. Além disso, os contextos estão em constante mudança, o que significa que os RLP e as formas como eles são usados e priorizados necessariamente também se alteram. Os RLP não são simples e bem definidos – na verdade, muitas vezes sua descrição é complexa –, mas isso não significa que não sejam importantes para todos os tipos de líderes. Aqueles que apoiam os líderes escolares em Ontário, no Brasil e em outros lugares não devem se omitir de discutir e incluí-los nos quadros de liderança porque são difíceis de quantificar; ao contrário, sua inclusão torna esses quadros mais abrangentes e fornecem uma base sólida para conversas corajosas, as quais são cada vez mais importantes no contexto global da educação do século XXI.

Referências

AHMAD, I.; GAO, Y.; HALI, S. M. A review of ethical leadership and other ethics-related leadership theories. *European Scientific Journal*, v. 13, n. 29, p. 10-23, 2017.

BANDURA, A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.). *Handbook of principles of organization behavior*. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell, 2009. p. 179-200.

BASS, L. When care trumps justice: the operationalization of Black feminist caring in educational leadership. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 25, n. 1, p. 73-87, 2012.

BATTISTE, M. *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education:* a literature review with recommendations. Ottawa, ON: National Working Group on Education, 2002.

BEGLEY, P. T. Self-knowledge, capacity, and sensitivity. *Journal of Educational Administration*, v. 44, n. 6, p. 570-589, 2006.

BERKOVICH, I.; EYAL, O. Educational leaders and emotions: an international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, v. 85, n. 1, p. 129-167, 2015.

BRANSON, C. Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 35, n. 2, p. 225-246, 2007.

BRAUN, A. et al. Taking context seriously: explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 32, n. 4, p. 585-596, 2011.

BYRNE, A. et al. The depleted leader: the influence of leaders' diminished psychological resources on leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, n. 25, p. 344-357, 2014.

CANADA. Ontario Ministry of Education. *Achieving excellence:* a renewed vision for education in Ontario. Toronto, 2014. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedVision.pdf>.

CANADA. Ontario Ministry of Education. *Realizing the promise of diversity*: Ontario's equity and inclusive education strategy. Toronto, 2009. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf>.

CANADA. Ontario Ministry of Education. *Reporting student learning*: Guidelines for effective teacher–parent–student communication. Toronto. EduGains website, 2010. Disponível em: <http://www.edugains.ca/resourcesAER/PrintandOtherResources/ReportingStudentLearning_Engfinal.pdf>.

CHERKOWSKI, S.; WALKER, K.; KUTSYURUBA, B. Principals' moral agency and ethical decision-making: Toward a transformational ethics. *International Journal of Education Policy & Leadership*, v. 10, n. 5, p. 1-17, 2015.

CIULLA, J. Leadership and the ethics of care. *Journal of Business Ethics*, v. 88, n. 1, p. 3-4, 2009.

DeMATTHEWS, D. E. The racial discipline gap. *Journal of Cases in Educational Leadership*, v. 19, n. 2, p. 82-96, 2016.

FURMAN, G. C. Moral leadership and the ethic of community. *Values and Ethics in Educational Administration*, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2003.

FURMAN, G. C.;SHIELDS, C. How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students? In: FIRESTONE, W.A.; RIEHL, C. (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press, 2005. p. 101-118.

GORARD, S.; SEE, B. H.; DAVIES, P. *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation, 2012. Disponível em: <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-young-people-parents-full.pdf>.

HEIFETZ, R.; GRASHOW, A.; LINSKY, M. Leadership in a (permanent) crisis. *Harvard Business Review*. 2009.

IBGE. Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC). Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP. *The Ontario Leadership Framework:* a system and school leader's guide to putting Ontario leadership framework into action. Toronto, ON, 2013. Disponível em: <https://www.education-leadership/ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf>.

LEITHWOOD, K. *The Ontario Leadership Framework 2012:* with a discussion of the research foundations. Toronto, ON, 2012.

LEITHWOOD, K.; SUN, J.; POLLOCK, K. (Eds.). *How school leaders contribute to student success:* the four paths framework. Gewerbestrasse, CH: Springer International Publishing, 2017.LEVACIC, R.; DOWNES, P. *Formula funding of schools, decentralization, and corruption*: a comparative analysis. Paris: UNESCO-IIEP, 2004.

LORD, R. G.; HALL, R. J. Identity, deep structure, and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, v. 16, n. 4, p. 591-615, 2005.

MANSFIELD, K. C.; JEAN-MARIE, G. Courageous conversations about race, class, and gender: voices and lessons from the field. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 28, n. 7, p. 819-841, 2015.

MASSONETTO, A. P. et al. Las transferencias intergubernamentales en la educación brasileña: un análisis del papel de los directivos de las escuelas. In: AGUILAR MIRANDA, Alejandro Alejo Pompilio et al. (Orgs.). *Federalismo y relaciones intergubernamentales en México y Brasil, v. 1*. Ciudad de México: Editorial Fontamara, 2017. p. 203-220.

MILNE, E. I have the worst fear of teachers: moments of inclusion and exclusion in family/school relationships among Indigenous families in Southern Ontario. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, v. 53, n. 3, p. 270-289, 2016.

MORAL, C. et al. Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective. *School Leadership & Management*, v. 38, n. 1, p. 32-52, 2018. doi: 10.1080/13632434.2017.1358161.

MOREIRA, A. A. de; ROCHA, M. Z. B. To understand the "Brazilian way" of school management: how national culture influences the organization culture and school leadership. *Education Sciences*, v. 8, n. 88, p. 1-14, 2018.

NEWTON, P.; RIVEROS, A. Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice. *Educational Philosophy and Theory*, v. 47, n. 4, p. 330-341, 2015.

NODDINGS, N. *Caring:* a feminine approach to ethics and moral education. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

NORTHFIELD, S.; SHERMAN, A. Acceptance and community building in schools through increased dialogue and discussion. *Children & Society*, v. 18, n. 4, p. 291-298, 2004.

OECD. *Pisa 2015:* results in focus. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

PEREZ CARREON, G.; DRAKE, C.; BARTON, A. C. The importance of presence: immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, n. 42, p. 465-498, 2005.

POLLOCK, K; HAUSEMAN, D. C. *Principals' work in contemporary times:* final report for the Ontario Ministry of Education; leadership development and school board governance branch. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education, Jul. 2014.

POLLOCK, K.; WANG, F. *Le travail des directions d'école au sein des systems d'éducation de langue française en Ontario.* Report prepared for the Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO). Internal document, 2019.

POLLOCK, K.; WANG, F.;HAUSEMAN, D. C. *The changing nature of principals' work*: final report for the Ontario Principals' Council. Toronto, ON: Ontario Principals' Council, 2014.

POLLOCK, K.; WANG, F.; HAUSEMAN, D. C. *The changing nature of vice principals' work*. final report for the Ontario Principals' Council. Toronto, ON: Ontario Principals' Council, Jun. 2017.

POLLOCK, K.; WANG, F.; HAUSEMAN, D. C. Complexity and volume: an inquiry into factors that drive principals' work. *Societies*, v. 5, n. 2, p. 537-565, 2015. doi:10.3390/soc5020537.

POLLOCK, K.; WINTON, S. Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 28, n. 4, 2015. doi:10.1007/s11092-015-9224-7.

POLLOCK, K. et al. Personal resources for leading schools. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). ¿Cómo cultivar el liderazgo *educativo?* Trece miradas. Santiago, CL: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2018. p. 140-171.

RYAN, J. *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

RYAN, J. *Struggling for inclusion:* educational leadership in a neoliberal world. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc., 2012.

SANTAMARÍA, J. L. Critical change for the greater good: Multicultural perceptions in educational leadership towards social justice and equity. *Educational Administration Quarterly*, v. 50, n. 3, p. 347-391, 2014.

SHAKED, H.; SCHECHTER, C. Systems thinking among enrollees in a principal preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 13, n. 3, p. 259-282, 2018.

SHAPIRO, J. P.; STEFKOVICH, J. A. *Ethical leadership and decision making in education:* applying theoretical perspectives to complex dilemmas. 4. ed. New York, NY: Routledge, 2016.

SHIELDS, C. M. Learning from students about representation, identity, and community. *Educational Administration Quarterly*, v. 35, n. 1, p. 106-129, 1999.

SPILLANE, J. P.; WHITE, K. W.; STEPHAN, J. L. School principal expertise: putting expert-aspiring principal differences in problem solving processes to the test. *Leadership and Policy in Schools*, n. 8, p. 128-151, 2009.

STEFKOVICH, J.; BEGLEY, P. Ethical school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 35, n. 2, p. 205-224, 2007.

TOULOUSE, P. R. *Measuring what matters in Indigenous education:* implementing a vision committed to holism, diversity, and engagement. People for Education. 2016. Disponível em: <http://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/P4E-MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>.

WATT, L. Engaging hard to reach families: learning from five 'outstanding' schools. *Education 3-13*, v. 44, n. 1, p. 32-43, 2016.

YAMAMOTO, K. J.; GARDINER, E. M.; TENUTO, L. P. M. Emotion in leadership: secondary school administrators' perception of critical incident. *Educational Management Administration and Leadership*, v. 42, n. 2, p. 165-183, 2014.

Capítulo 4

Contratação, alocação e retenção do diretor escolar

Jason A. Grissom – *Vanderbilt University*

1. Introdução

Diretores eficazes são essenciais para o desempenho e para o aprimoramento da escola. O diretor cumpre várias funções-chave, incluindo o estabelecimento de metas da escola, a construção de sua cultura, a liderança de seu programa de ensino e a tomada de decisões sobre os professores que são contratados e os que são mantidos, entre outras funções de recursos humanos (ver Cannata et al. 2017; Cohen-Vogel, 2011; Grissom; Bartanen, 2019; Hallinger; Heck, 1998; Rutledge et al., 2008). Pesquisas vinculam princípios efetivos à maior satisfação do professor, maior retenção de professores, melhores climas de aprendizado e índices mais elevados de desempenho dos estudantes, entre outros resultados (Boyd et al., 2011; Coelli; Green, 2012; Grissom, 2011; Grissom; Kalogrides; Loeb, 2015; Grissom; Loeb, 2011; Sebastian; Allensworth, 2012; Supovitz; Sirinides; May, 2010). Assim, é de suma importância para o sucesso de uma escola o diretor que será escolhido para liderá-la – e se ele ou ela permanecerá lá.

Este capítulo se concentra no que sabemos sobre a *contratação* – incluindo os processos de recrutamento, seleção e alocação – e a *retenção* dos diretores. Nosso objetivo é resumir pesquisas recentes sobre esses temas, particularmente as que aproveitam conjuntos de dados administrativos e de pesquisa longitudinais para estudar os líderes, à medida que eles entram, circulam e deixam o sistema escolar público de educação básica.

Esses sistemas de dados estão se tornando mais comuns nos Estados Unidos, país cujos estados reúnem informações detalhadas sobre seus educadores ao longo do tempo, vinculando essas informações aos dados dos estudantes em seus respectivos níveis educacionais e outras fontes de informação, bem como disponibilizando os dados para fins de pesquisa. Minha própria pesquisa, principalmente no estado do Tennessee, por meio de uma parceria com o Departamento de Educação do Tennessee, utilizou duas décadas de dados de aproximadamente 1,8 mil escolas desse estado para se aprofundar nas questões relativas à mobilidade de líderes. Eu uso essa pesquisa ao longo do capítulo. O outro trabalho que discuto também vem do contexto norte-americano, que é minha especialidade e onde a disponibilidade de dados facilitou um entendimento mais profundo a respeito da contratação e da retenção de diretores. Mais tarde, descrevo algumas maneiras pelas quais esse trabalho talvez seja de interesse geral para outros países.

A contratação e a retenção são partes integrantes da competência geral de um distrito[10] escolar, ao que pode ser chamado de *gerenciamento do talento de diretor*, quer dizer, o processo de desenvolver e alocar líderes fortes dentro de um distrito. Outros componentes podem incluir a preparação, a avaliação e a oferta de treinamento e suporte em serviço aos diretores, para melhorar seu desempenho (ver George W. Bush Institute, 2016). Não analisarei diretamente o trabalho sobre esses tópicos, exceto quando eles se cruzam com as pesquisas sobre contratação e retenção, mas quero destacar que os distritos escolares – assim como os municípios e os estados – se beneficiam ao abordar esses componentes como um sistema conectado, no qual cada um contribui para a construção da capacidade de liderança nas escolas.

Na próxima seção, começo com a observação de que, nos Estados Unidos, diretores efetivos não são distribuídos de maneira equitativa pelas escolas. O que quero dizer é que os diretores mais qualificados e com melhor desempenho são encontrados nas escolas com menor pobreza e melhor desempenho, um padrão fácil de se prever com um modelo simples do mercado de trabalho de diretores. Devido à importância central da liderança da escola para o desempenho escolar, essa alocação de líderes mais eficazes nas escolas com mais vantagens reforça ainda mais as desigualdades nos resultados entre as escolas com mais ou menos necessidades. Enquanto discuto, diferentes padrões

[10] *Nota da revisão técnica*: no caso dos Estados Unidos, o distrito é responsável pela contratação e pela retenção dos diretores. No caso do Brasil, poderíamos fazer o comparativo com os municípios ou os estados. Optamos por manter a tradução como *distrito* para refletir o contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas.

de contratação e retenção em escolas de alta e baixa pobreza impulsionam essa alocação, o que destaca a importância não apenas de melhorar as principais práticas de contratação e retenção em geral, mas principalmente em escolas de alta carência. As seções subsequentes deste capítulo investigam o que se sabe sobre contratação, seleção, alocação e retenção de diretores, baseando-se em um conjunto cada vez maior de pesquisas de alta qualidade sobre esses tópicos. A seção final termina com implicações e uma discussão sobre o que mais é necessário saber nessas áreas.

2. A alocação desigual dos diretores

2.1 Um modelo simples de mercado de trabalho prevê alocação desigual

Dada a importância dos diretores das escolas, uma pergunta importante que fiz na minha pesquisa é se os diretores de alto desempenho estão distribuídos de forma equitativa pelas escolas. A equidade pode ser definida de maneiras diferentes. Nesse contexto, defino uma *distribuição equitativa de diretores* como aquela em que as escolas com maior concentração de estudantes de baixa renda têm uma liderança cuja qualidade é, em média, tão alta quanto a qualidade da liderança em escolas com estudantes que apresentam menor concentração de renda. Podemos dizer que a distribuição é ainda mais equitativa nos casos em que as escolas de baixa renda – que provavelmente se beneficiam ainda mais da boa liderança (Grissom, 2011) – tendem a ser lideradas por profissionais com *desempenho ainda maior* do que os líderes de escolas de alta renda.

Os economistas da educação apontariam que os diretores das escolas são funcionários de um mercado de trabalho e, portanto, que um modelo simples desse mercado pode nos ajudar a entender por que os diretores provavelmente não são classificados de maneira equitativa (ver Grissom; Viano; Selin, 2016). Nesse modelo, as escolhas dos diretores sobre onde eles querem trabalhar são uma função da compensação total que um emprego oferece. É importante ressaltar que a compensação total inclui benefícios *pecuniários* de um emprego, como salário e outros benefícios monetários, como seguro de saúde, além de benefícios *não pecuniários*, que são os outros fatores que afetam a satisfação (ou a *utilidade*) que um trabalhador obtém do trabalho, frequentemente descrito como *condições de trabalho*. Os diretores desejam trabalhar em empregos nos quais esse conjunto de benefícios pecuniários e não pecuniários seja maior. Ao se manter outros fatores constantes, os salários mais altos tornam os empregos mais desejáveis, assim como melhores condições de trabalho – que normalmente são associadas ao trabalho em escolas de maior renda e melhor desempenho –, mais recursos e maior apoio da comunidade local. Obviamente, os mercados são bilaterais, e as preferências dos empregadores também são importantes. As escolas ou os distritos que contratam novos diretores provavelmente querem o diretor mais eficaz que conseguirem. Como as escolas de renda mais alta são mais atraentes, provavelmente elas terão mais diretores buscando emprego lá e, portanto, são mais propensas a ter acesso a líderes eficazes do que as escolas de baixa renda. E a atratividade dessas escolas significa que esses líderes eficazes também têm menores probabilidades de sair.

2.2 Mensurar a eficácia do diretor e o status *da composição da escola*

Esse modelo simples prevê que escolas desafiadoras e com altas necessidades têm menores probabilidades de ser lideradas por diretores eficazes, mas como se pode saber se essa previsão é válida?

Para testar essa conjectura, é necessário ser capaz de mensurar as características de escolas consideradas de *altas necessidades* e o desempenho do diretor. Dado os desafios históricos e persistentes relacionados aos recursos, ao pessoal e a outras questões associadas ao atendimento de altas concentrações de estudantes de baixa renda, de baixo desempenho e de diferentes grupos étnicos, os estudos costumam usar a parcela da matrícula desses estudantes como uma indicação para as necessidades da escola. Em minha pesquisa, mensuramos a necessidade escolar pela fração de estudantes elegíveis para o programa de almoço subsidiado nos Estados Unidos, uma medida comum de pobreza dos estudantes, a fração de estudantes negros e hispânicos que uma escola atende, e a média das notas nas avaliações de larga escala. Essas três medidas são, em geral, altamente correlacionadas.

É difícil mensurar o desempenho do diretor, principalmente em escala. Inferir os impactos dos diretores nas escolas a partir do aumento do desempenho dos estudantes, por exemplo, é difícil por várias razões (ver Grissom; Kalogrides; Loeb, 2015). Na minha pesquisa, mensurei o desempenho do diretor de várias maneiras, mas vou me concentrar aqui em duas delas. Nos meus estudos de líderes, usei a Pesquisa de Escolas e de Pessoal (*Schools and Staffing Survey* – SASS), uma pesquisa de uma amostra representativa em âmbito nacional de diretores e professores dos Estados Unidos, realizada aproximadamente a cada quatro anos pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação. Com a SASS, usei itens de pesquisa de professores que pedem a outros professores para avaliar várias características da qualidade da liderança em sua escola (por exemplo, se "o comportamento da

administração da escola em relação à equipe é favorável e encorajador"). Em minha pesquisa de professores no estado do Tennessee, usei medidas semelhantes coletadas por meio da enquete anual de educadores do estado, que é aplicada a todos os professores de lá. Nos dois casos, esses itens podem ser combinados em uma escala geral que capta as percepções dos professores sobre a qualidade da liderança em suas escolas. Tais medidas são muito menos específicas do que as medidas captadas pelos professores com o uso de instrumentos mais aprofundados, como a Avaliação de Liderança em Educação Vanderbilt (*Vanderbilt Assessment of Leardership in Education* – VAL-ED). No entanto, elas fornecem uma medida geral da eficácia do líder, do ponto de vista do professor, que pode ser útil na avaliação de padrões de liderança nas escolas.

Minha pesquisa no Tennessee fez uso de uma segunda fonte de informações sobre o desempenho dos diretores: classificações dos supervisores sobre a prática dos diretores, que o estado exige que seja dada a todos os diretores a cada ano desde o ano letivo de 2011-2012, como parte do sistema de avaliação da educação em todo o estado. O sistema de classificação de práticas do Tennessee faz parte de uma "nova onda" de avaliação de diretores nos Estados Unidos, que tem como objetivo captar com mais rigor as habilidades e os comportamentos dos diretores como um veículo para *feedback*, aprimoramento e responsabilização. Os supervisores avaliam os diretores em aproximadamente 20 indicadores usando uma rubrica de avaliação padronizada, que garante alguma consistência nas classificações entre as escolas. As práticas consagradas na rubrica são definidas pelos padrões de liderança do estado e são organizadas em domínios, como liderança instrucional e gerenciamento de recursos. Estudos com base nas classificações dos diretores encontram evidências de sua validade como medidas de eficácia dos líderes escolares (Grissom; Blissett; Mitani, 2017).

2.3 Evidência empírica de alocação desigual

Com base nas medidas referentes às necessidades da escola e do desempenho do diretor, em um estudo publicado recentemente, meus coautores e eu mostramos que os diretores são realmente distribuídos de maneira desigual entre as escolas (Grissom; Bartanen; Mitani, 2019). No Tennessee, as escolas de alta carência – ou seja, aquelas com as maiores concentrações de pobreza, que atendem o maior número de estudantes negros e hispânicos e com as menores pontuações de matemática e leitura – têm probabilidades muito maiores de empregar diretores iniciantes (ou seja, aqueles que estão no primeiro ano de seu cargo), diretores que são novos na escola e aqueles que obtiveram menor pontuação no exame de licenciatura de diretor exigido pelo estado. Por exemplo, apenas 9% dos diretores das escolas localizadas no quintil superior do desempenho acadêmico são novos em um ano padrão, em comparação com 13% dos diretores das escolas localizadas no quintil inferior do desempenho acadêmico – e a diferença nas notas dos exames de licenciatura é quase metade do desvio padrão. Quando voltamos para classificações feitas pelos supervisores, observamos padrões semelhantes, com diretores de escolas de maior nível socioeconômico (NSE) e alto desempenho recebendo classificações muito mais altas de sua prática; e esse mesmo padrão se reflete nas classificações de qualidade de liderança baseadas em pesquisas dos professores. É importante ressaltar que esses padrões são evidentes nas escolas urbanas, suburbanas e rurais. De fato, as escolas rurais que apresentam carência acentuada no Tennessee têm enfrentado talvez os maiores desafios de liderança.

Quando replicamos a análise do Tennessee com a SASS, descobrimos que esses mesmos padrões, geralmente, se aplicam no âmbito nacional. Nos Estados Unidos, os diretores de escolas de menor NSE são os menos experientes, passaram o menor número de anos em suas escolas atuais e são mais mal classificados pelos professores. Nacionalmente, 28% dos diretores de escolas que atendem mais de 80% de estudantes de baixo NSE estão nos primeiros três anos como diretor, em comparação com apenas 20% nas escolas que atendem a menos de 20% de estudantes de baixo NSE. A diferença nas classificações de liderança dos professores nessas escolas é de cerca de um quarto de um desvio padrão, uma lacuna muito grande.

A alocação desigual pode ocorrer por meio de dois canais principais: diferenças na contratação ou na alocação de diretores entre escolas de alta e baixa necessidades; e diferenças na rotatividade de diretores. Em nossa pesquisa, ambos os mecanismos contribuem para os padrões que observamos (Grissom; Bartanen; Mitani, 2019). Essas relações fornecem uma justificativa para examinar o que sabemos sobre contratação, alocação e retenção do diretor, o que discuto nas seções subsequentes.

3. Recrutamento, contratação e alocação de diretores

3.1 Desigualdades na contratação

As escolas e os distritos têm claro interesse em recrutar e contratar líderes eficazes. Presumivelmente, esses incentivos são ainda maiores em escolas com alto índice de pobreza ou baixo desempenho, nas quais as necessidades de liderança são ainda maiores.

Infelizmente, a análise do Tennessee e os dados de pesquisas representativas em âmbito nacional sugerem que essas escolas contratam diretores menos qualificados do que as escolas mais favorecidas (Grissom; Bartanen; Mitani, 2019). No Tennessee, por exemplo, os diretores contratados para preencher postos em escolas de baixo NSE têm um ano a menos de experiência em administração escolar do que aqueles contratados para preencher os postos em escolas de alto NSE. Esses diretores também recebem classificações muito mais baixas de professores e supervisores no primeiro ano de seu cargo. Talvez ainda mais revelador, em relação às suas práticas, seja o fato de que eles também recebem classificações mais baixas de seus superiores em seu trabalho *anterior* (normalmente, como assistentes de diretor) do que os novos diretores de escolas de alto NSE. Isso sugere que os distritos escolares selecionam diretores para escolas vulneráveis que já têm evidências de menor desempenho de liderança. Esses padrões podem refletir desafios na identificação e no recrutamento de líderes de alto desempenho para escolas de alta vulnerabilidade, bem como sugerir a importância da implementação de políticas e práticas para ajudar essas escolas a atrair diretores eficazes.

Em vez de políticas e práticas cuidadosas destinadas a identificar de forma sistemática os futuros diretores de alta qualidade, normalmente, o recrutamento de líderes nos Estados Unidos se baseia na identificação informal, conhecida como *tapping* (indicação), pela qual os líderes recomendam aos professores, ou a outras pessoas em suas escolas, que eles devem almejar a liderança escolar. Infelizmente, enquanto os estudos sobre indicações mostram que os diretores tendem a identificar professores que assumiram responsabilidades de liderança, eles também mostram que os diretores tendem, de maneira desproporcional, a indicar homens e professores com quem eles compartilham a mesma raça/cor[11] (Myung; Loeb; Horng, 2011), o que provavelmente reforça a super-representação de homens brancos nos cargos de diretores.

3.2 O desafio de selecionar líderes eficazes

Um grande desafio para auxiliar as escolas – inclusive as de baixo NSE – na seleção de um líder eficaz é que a pesquisa identificou relativamente poucos marcadores de eficácia futura disponíveis para o momento em que é tomada uma decisão de seleção. As pontuações nos exames de certificação de diretores, por exemplo, parecem correlacionar-se muito pouco com as medidas de desempenho quando o diretor está no cargo (Grissom; Mitani; Blissett, 2017). Há quanto tempo um líder em potencial é professor em sala de aula, a seletividade da instituição de graduação em que estudou e as informações semelhantes que normalmente podem ser observadas na solicitação de um emprego de diretor também parecem ter pouco poder preditivo (Clark; Martorell; Rockoff, 2009). Com poucas ferramentas disponíveis para prever quem se destacará no trabalho, os distritos escolares podem não ser capazes de contratar líderes eficazes, mesmo quando pretendem fazê-lo.

Estudos identificaram alguns fatores que preveem a eficácia do diretor. Em média, os diretores mais experientes são mais efetivos do que os diretores menos experientes (Grissom; Blissett; Mitani, 2018), o que sugere que contratar alguém com experiência em gestão escolar normalmente produzirá melhores resultados do que contratar alguém novo para o trabalho. Há também evidências de que os diretores que participaram de programas de preparação para liderança de alta qualidade, oferecidos por universidades, continuam a ser mais efetivos (Ni et al., 2017), embora seja difícil identificar quais programas de preparação são de alta qualidade (Grissom; Mitani; Woo, 2019). No entanto, outras medidas projetadas de forma ostensiva para captar a eficácia futura podem conter poucos sinais.

Em um artigo recente, meus coautores e eu mostramos que diretores que anteriormente eram professores de alto desempenho ou assistentes de diretor são mais propensos a ter sucesso no papel de diretor (Grissom; Woo; Bartanen, 2018). Os diretores que tiveram maior "valor agregado" no desempenho dos estudantes também foram mais eficazes quando eram professores. E os diretores que tiveram sucesso em uma escola têm maiores probabilidades de sucesso quando se transferem para outra (Coelli; Green, 2012; Grissom; Kalogrides; Loeb, 2015). Tomamos essas evidências para sugerir de maneira enfática que, ao decidir sobre quem contratar para uma função de diretor, o melhor sinal que as escolas e os distritos obtêm sobre se a pessoa será bem-sucedida é o grau em que o aspirante a diretor demonstrou alto desempenho em funções anteriores no sistema educacional, particularmente em papéis de liderança educacional.

Os estudos sobre as práticas de contratação de diretores sugerem que os superintendentes distritais ou outros envolvidos nas decisões de contratação também tentam

[11] *Nota da revisão técnica*: este estudo utilizou a classificação adotada pelo IBGE de cor/raça, com cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena – as mesmas categorias utilizadas pelo INEP nos questionários do SAEB.

avaliar as habilidades e os comportamentos dos candidatos pelo processo de contratação. Em um estudo, os funcionários responsáveis pela contratação relatam que os atributos com os quais eles mais se preocupam no processo são: habilidades de comunicação, orientação centrada no estudante, habilidades pessoais e conhecimento de ensino (Palmer, 2016). Normalmente, eles coletam informações sobre os atributos dos candidatos por meios tradicionais, como currículos, respostas a redações e entrevistas, as quais, segundo a pesquisa, podem ter validade para avaliação preditiva mínima. Em um estudo de Palmer (2017), os superintendentes relataram pouco uso de avaliações intencionais das capacidades dos candidatos (por exemplo, por visitas ao local ou avaliação de determinadas práticas) no processo de contratação, e tenderam a confiar muito mais em suas próprias percepções ou intuição.

3.3 Recrutamento, contratação e alocação eficazes

Apesar dos apelos para que os distritos escolares implementem práticas de alta qualidade para a seleção e o recrutamento de diretores, existem poucas pesquisas rigorosas que vinculam práticas específicas aos resultados do desempenho do diretor ou da escola (George W. Bush Institute, 2016). No entanto, evidências emergentes de estudos de caso de distritos que implementam procedimentos inovadores de recrutamento e seleção apontam para práticas promissoras. Essas evidências sugerem que contrarrelatos de abordagens típicas de contratação de diretores, processos criteriosos de recrutamento e seleção que visam a coletar de forma sistemática as evidências específicas alinhadas aos padrões de desempenho ou competências baseadas em pesquisa podem produzir bancos de candidatos a diretor de maior qualidade.

Vou destacar exemplos de duas pesquisas. A primeira é a pesquisa do *New Schools Venture Fund* (NSVF, 2008) sobre práticas promissoras utilizadas por quatro organizações que fundou, incluindo três organizações de gestão de escolas *charter* e uma organização, a *New Leaders*, que se concentra em recrutar de maneira seletiva e preparar de forma rigorosa os líderes para as escolas urbanas. Uma recente avaliação em larga escala, do programa *New Leaders* da *RAND Corporation*, mostrou que as escolas lideradas por diretores recrutados e treinados pela organização superaram um conjunto de escolas comparadas, medida pelo desempenho e pela frequência dos estudantes (Gates et al., 2019a).

O trabalho do NSVF destaca a importância de se definir claramente as habilidades e os talentos que são necessários para a liderança escolar bem-sucedida no contexto local e, em seguida, de se projetar critérios de seleção atrelados a essas habilidades e talentos específicos. O programa *New Leaders* avalia competências em quatro áreas: crenças e orientação, ensino e aprendizagem, gerenciamento estratégico e qualidades pessoais. Também traça a linha entre as habilidades que são "treináveis" – isto é, que podem ser ensinadas, inclusive no trabalho –, como a capacidade de fornecer um bom *feedback*, entre outras, como crenças profundamente enraizadas (por exemplo, "todas as crianças podem aprender") que não podem ser facilmente ensinadas e, portanto, devem ser selecionadas. O programa *New Leaders* também enfatiza outros traços "inegociáveis", como forte conhecimento de ensino e aprendizagem, com os quais os possíveis diretores devem entrar em seu programa, dada a sua importância para uma liderança forte.

Após identificar critérios de seleção claros, os programas projetam processos de seleção multimodais a fim de obter informações dos aspirantes a diretor, para que possam ser avaliados com base nesses critérios. Esse processo pode incluir o desenvolvimento de rubricas em avaliação para delinear desempenhos baixos, médios e altos com base nos critérios identificados. Os componentes dos processos de seleção identificados pelo NSVF incluem: aplicar entrevistas com perguntas escolhidas propositadamente; fazer com que o candidato forneça *feedback* a um professor após a observação de uma aula; solicitar aos candidatos que analisem os dados dos estudantes e desenvolvam um plano de melhoria com base nos dados; e oferecer aos candidatos oportunidades para analisar e responder a estudos de caso com cenários difíceis.

O segundo exemplo vem da *Principal Pipeline Initiative* (PPI) da Wallace Foundation. A PPI forneceu grandes doações (variando de US$ 7,5 milhões a US$ 12,5 milhões em cinco anos) a seis distritos escolares urbanos para melhorar a liderança das escolas, ao redefinir as expectativas de funções e alinhar a seleção, o apoio e a avaliação a essas expectativas; reimaginando a preparação pré-serviço; implementando processos seletivos rigorosos de contratação e alocação; e melhorando a avaliação e o suporte no trabalho. Uma avaliação da PPI constatou que as escolas lideradas por escolas distritais-modelo com diretores recém-colocados – que assim foram selecionados com base no modelo desenvolvido pelo distrito – superaram as escolas na comparação em matemática e leitura (Gates et al., 2019b).

De acordo com um estudo aprofundado de implementação da PPI, os líderes distritais consideraram a reformulação dos procedimentos e os critérios usados para contratar diretores centrais para o trabalho da própria PPI (Turnbull; Riley; MacFarlane, 2015). Os distritos da PPI tornaram a seleção mais sistemática. Começaram por estabelecer "bancos de talentos" de possíveis candidatos a cargos de diretor disponíveis, que haviam sido selecionados por meio de avaliações distritais ou que haviam concluído um programa de líderes aspirantes ao cargo de diretor do distrito. Eles também reformularam seus procedimentos de contratação, que atribuíam grande peso às recomendações e a "quem você conhece", substituindo-a

por uma avaliação mais cuidadosa de líderes em potencial. Os distritos instituíram demonstrações práticas e tarefas de desempenho, geralmente com cenários simulados, como a encenação de uma discussão com um pai de estudante indignado, uma tarefa de revisão de dados e plano de melhoria, ou um fornecimento de *feedback* ao professor após uma observação em sala de aula. Os líderes distritais entendiam que essas tarefas de desempenho lhes forneciam muitas novas oportunidades para avaliar de forma autêntica os pontos fortes e fracos dos candidatos, o que eles fizeram ao usar ferramentas formais de classificação e rubricas em avaliação. Uma desvantagem desse extenso processo é que ele sobrecarregou os gestores responsáveis pelo processo, com os novos procedimentos de seleção demorando substancialmente mais tempo do que o sistema antigo.

Os distritos da PPI também passaram a manter dois tipos de dados para serem usados nos processos de alocação de diretores. Um deles era o perfil da escola: um compêndio de características e necessidades da escola que poderia ser utilizado para combinar as competências dos líderes com a escola para obter maior impacto. O outro era um "sistema de rastreamento de líderes", que continha informações abrangentes sobre as competências e as experiências avaliadas pelos líderes em potencial, incluindo pontuações de avaliações anteriores, experiência com certos tipos de escolas ou estudantes, habilidades linguísticas e desempenho nas avaliações de seleção. Essas informações podem ser utilizadas para identificar líderes com a combinação certa de habilidades e experiências para um cargo de liderança específica. Os gestores dos distritos entrevistados no estudo de Turnbull, Riley e MacFarlane (2015) relataram, por exemplo, que eles poderiam usar o sistema de rastreamento para identificar líderes escolares com experiência em trabalhar com estudantes de inglês, se essa fosse uma necessidade específica de uma escola com um posto de liderança.

Embora esses estudos tenham sido realizados no contexto dos Estados Unidos, alguns princípios-chave desta pesquisa se aplicam de maneira mais geral. As escolas se beneficiam de processos sistemáticos de contratação, ricos em informações, que se afastam de conexões políticas ou redes sociais como o principal meio de recrutamento e seleção de candidatos. Dadas as complexidades do trabalho, é provável que seja difícil prever quem se destacará na liderança da escola antes de ser contratado. No entanto, é provável que o desempenho de uma pessoa em suas práticas anteriores de liderança seja informativo. A coleta de informações rigorosas e precisas sobre o desempenho no trabalho anterior deve ser uma meta de qualquer processo de seleção de líderes. Além disso, embora os países tenham expectativas diferentes quanto aos papéis de diretores de escolas que exigem habilidades e preparação diferentes, os processos de contratação serão mais eficazes quando articularem essas expectativas e criarem maneiras de reunir informações sobre as capacidades dos candidatos para atendê-las. Por exemplo, os candidatos podem receber tarefas ou simulações que imitam o trabalho de liderança e são avaliadas pela qualidade com que as concluem. Além disso, as escolas de alta carência com menos vantagens integradas provavelmente se beneficiam de uma liderança escolar forte. Os processos de seleção que enfatizam a identificação e a alocação de candidatos eficazes em escolas de alta necessidade podem melhorar a equidade e, dados os altos retornos de liderança nessas escolas, provavelmente também serão mais eficientes em termos econômicos.

4. Retenção de diretores

4.1 Desigualdades na retenção de diretores

Uma vez que uma escola consegue contratar um líder de alto desempenho, a atenção se volta para tentar mantê-lo nessa função. Nos Estados Unidos, aproximadamente 18% dos diretores deixam suas escolas a cada ano; cerca de dois terços desse volume de rotatividade são de abandonos da profissão. Nas escolas de baixo nível socioeconômico, as taxas de rotatividade são ainda mais altas: aproximadamente 39% dos diretores de escolas públicas deixam suas escolas a cada ano (Goldring; Taie, 2014).

Essas altas taxas de rotatividade, que observamos em escolas de alta vulnerabilidade nas áreas urbanas, suburbanas e rurais dos Estados Unidos, contribuem de forma significativa para a distribuição desigual da questão relativa à liderança discutida anteriormente. Os diretores se tornam mais efetivos à medida que ganham experiência no trabalho (Grissom; Blissett; Mitani, 2018). Normalmente, os diretores que saem são substituídos por profissionais menos experientes ou até por novatos que tiveram menos tempo para obter esse treinamento no trabalho. A rotatividade frequente de diretores em escolas de alta vulnerabilidade se traduz em uma perda contínua de *capital de liderança* que as escolas mais favorecidas não sofrem.

4.2 Os impactos negativos da rotatividade de diretores

Além disso, a rotatividade de diretores tem impactos negativos nos resultados da escola. Vários estudos mostraram que essa rotatividade está correlacionada com o menor desempenho dos estudantes (Béteille; Kalogrides; Loeb, 2012; Miller, 2013). Em Bartanen, Grissom e Rogers (2019), meus colegas e eu fornecemos evidências causais de que a

rotatividade de diretores prejudica os resultados da escola. Nossa análise dessa rotatividade na última década no Tennessee mostra que ela reduz a pontuação dos estudantes em matemática e leitura em cerca de 0,03 desvio-padrão, efeito que dura pelo menos dois anos após a saída do diretor. A rotatividade de diretores também afeta de forma negativa as classificações dos professores no ambiente escolar e faz com que estes se transfiram para outras escolas em busca de melhores condições; a rotatividade de professores permanece elevada por aproximadamente quatro anos.

Uma razão pela qual a rotatividade frequente de diretores pode impedir o crescimento da escola é que as saídas desses líderes podem prejudicar as políticas e os programas projetados para impulsionar a melhoria da escola. Tais iniciativas podem levar cinco anos ou mais para mostrar resultados (Fullan, 2001). Novamente, como a rotatividade de diretores é mais alta nas escolas mais carentes, a obtenção de desempenhos escolares negativos, a retenção de professores e a implementação dos programas reforçam a importância de se abordar a rotatividade como uma questão de equidade.

4.3 Por que os diretores deixam seus cargos?

O combate à rotatividade de diretores exige conhecimento sobre os fatores motivadores. A pesquisa estabeleceu vários fatores ambientais e políticos que estão associados à rotatividade de diretores. Loeb, Kalogrides e Horng (2010) revelam que os diretores expressam preferências por trabalhar em escolas mais seguras e com melhores recursos, e que contam com melhores instalações, pais mais solidários e uma cultura escolar mais colegiada. Esses achados de pesquisa são amplamente consistentes com os resultados de uma revisão sintética que vincula melhores condições de trabalho escolar à maior retenção de diretores (Snodgrass Rangel, 2018). Infelizmente, Loeb e seus coautores descobriram que essas características também tendem a estar associadas a menores concentrações de pobreza dos estudantes, menos estudantes negros e maior desempenho médio, o que ilustra a estreita conexão entre as condições de trabalho e as características dos estudantes que motivam a alta rotatividade em escolas com altas necessidades. De fato, as preferências adotadas pelos diretores refletem os padrões reais de transferência e saída (Gates et al., 2006).

Essa relação entre as condições de trabalho da escola e a rotatividade de diretores é consistente com o modelo simples do mercado de trabalho, que considera as decisões de trabalho dos diretores como, em parte, uma função da remuneração total fornecida por um cargo. Nas escolas em que as condições de trabalho são mais desafiadoras, os diretores podem precisar ser compensados financeiramente para permanecer no cargo. De fato, vários estudos mostram que os diretores que recebem maiores salários são menos propensos a desistir (Baker; Punswick; Belt, 2010; Papa, 2007).

No entanto, além de pagar mais aos diretores das escolas secundárias, de maneira geral, os distritos escolares não diferenciam a remuneração dos diretores de acordo com as características das escolas que lideram, o que provavelmente contribui para os diferenciais de rotatividade entre as escolas com muita e pouca carência.

Minha pesquisa recente no Tennessee mostra que a relação entre eficácia de diretor e rotatividade é em forma de "U"; a rotatividade é mais alta entre os diretores menos efetivos – conforme mensurado pelas classificações da prática –, mas é também um pouco mais alta entre os diretores mais efetivos, com os diretores moderadamente eficazes apresentando as menores taxas de rotatividade (Grissom; Bartanen, 2018). A alta rotatividade entre os diretores menos eficazes ocorre de duas formas: é mais provável que esses diretores saiam do sistema educacional e sejam rebaixados para outros cargos na escola, como voltar para as salas de aula. Suspeitamos que esse tipo de rotatividade seja conduzido pelo distrito e que, de fato, possa ter efeitos positivos nas escolas. A rotatividade entre os diretores mais eficazes ocorre principalmente devido a saídas e promoções para o escritório central do distrito, e é mais provável que os efeitos dessa rotatividade sejam negativos (Bartanen; Grissom; Rogers, 2019).

4.4 Estratégias para reduzir a rotatividade de diretores

Esses padrões sugerem vários pontos importantes sobre a rotatividade de diretores. Em primeiro lugar, no caso típico, essa rotatividade é ruim para as escolas. Os distritos devem tomar medidas para reduzir a rotatividade de diretores, principalmente em escolas de muita carência que, provavelmente, se beneficiarão mais da estabilidade da liderança. Em segundo lugar, os distritos escolares, na condição de empregadores dos diretores, desempenham papéis importantes na rotatividade destes, tomando decisões sobre suas transferências, promoções e rebaixamentos. Um primeiro passo para conter a rotatividade de diretores é simplesmente priorizar a estabilidade. A movimentação de diretores nas escolas ou no escritório do distrito deve ser realizada somente após ponderação cuidadosa dos prováveis custos e benefícios. Pesquisas existentes sugerem que, em média, esse movimento terá impactos negativos na escola que o líder abandona.

Em terceiro lugar, o fato de os diretores mais eficazes terem chances elevadas de saída pode significar que os líderes efetivos podem ter maior acesso a oportunidades atraentes de emprego fora da educação pública. Os líderes mais eficazes podem exigir uma remuneração mais alta para mantê-los em suas escolas. Curiosamente, em Grissom e Bartanen (2018), encontram-se evidências de que diretores mais eficazes que permanecerão no cargo no próximo ano recebem aumentos salariais mais altos do que seus colegas menos eficazes, o que sugere que os distritos do Tennessee

podem estar diferenciando a remuneração de alguma forma como um meio de reter diretores competentes. No entanto, não temos evidências sobre se essas abordagens funcionam. Uma avaliação em larga escala realizada por um fundo de incentivo para educadores que pagou mais a professores e diretores por melhores desempenhos não encontrou evidências de efeitos sobre a retenção de diretores (Chiang et al., 2015). No entanto, como observado anteriormente, uma maior remuneração global está associada a menores probabilidades de rotatividade dos diretores (Snodgrass Rangel, 2018), o que sugere que o aumento da remuneração é uma estratégia promissora para promover a estabilidade dos diretores no cargo.

Outra estratégia de alta alavancagem para os distritos escolares é tomar medidas para melhorar as condições de trabalho dos diretores. Como observa o artigo de revisão de Snodgrass Rangel (2018), fatores que melhoram a satisfação no trabalho dos diretores aumentam a estabilidade. Ela identifica vários fatores que parecem especialmente destacados, como aumentar a autonomia de tomada de decisões dos diretores, fornecer mais recursos escolares e melhorar a rotatividade dos diretores. Além disso, dada a importância do ambiente escolar para as condições de trabalho do diretor, é provável que as medidas adotadas pelo distrito para melhorar o ambiente escolar aumentem a retenção de diretores.

O apoio do distrito ao trabalho do diretor provavelmente também contribui. Os programas distritais de seleção e indução são uma ilustração útil. Os distritos da PPI investiram na seleção de diretores de alta qualidade e os prepararam bem para a função, além de fornecer-lhes indução e apoio contínuo, à medida que eles passaram para a função de diretor. A avaliação da PPI de Gates e seus colegas (2019b) mostrou que esses diretores eram 8% mais propensos a permanecer na mesma escola após três anos do que os diretores recém-colocados no grupo de controle.

Além disso, embora não seja necessariamente uma estratégia para reduzir a rotatividade dos diretores, os distritos da PPI também demonstraram uma abordagem útil para gerenciá-la. Ou seja, o investimento no esclarecimento das expectativas de emprego, bem como na coleta de dados alinhados com essas expectativas, facilitou as conversas entre os líderes distritais sobre o *planejamento da sucessão* (Turnbull; Riley; MacFarlane, 2015). Em vez de esperar que surjam postos de liderança para pensar sobre as necessidades da escola, os distritos da PPI começaram a projetar postos com conhecimento sobre aposentadorias e tendências históricas, o que permitiu que eles tivessem discussões estratégicas sobre a melhor forma de preencher os postos. Evidências sugerem que a atenção à qualidade do líder que substitui um diretor que está de saída pode melhorar os efeitos negativos da rotatividade (Bartanen; Grissom; Rogers, 2019).

5. Conclusões

Este capítulo destaca vários pontos-chave a serem levados em consideração. Primeiro, diretores altamente qualificados e efetivos são distribuídos de forma desigual entre as escolas dos Estados Unidos. As escolas que atendem a muitos estudantes de baixo desempenho e baixa renda são lideradas por diretores menos experientes e menos eficazes na função, mesmo sendo essas as escolas que poderiam se beneficiar mais com uma liderança escolar efetiva. Essa alocação desigual é uma previsão direta de um modelo simples de mercado de trabalho: onde as condições de trabalho são mais difíceis – como é provável que sejam nas escolas de maior carência – e onde a remuneração ou outros apoios não aumentam em resposta a isso, é provável que haja uma distribuição desigual de educadores, tanto de professores quanto de líderes escolares. Em sistemas como o do Brasil, essas desigualdades podem ser ainda piores do que nas escolas norte-americanas. Ou seja, um processo que oferece aos diretores com maior pontuação a escolha de quais escolas eles lideram provavelmente concentrará diretores mais efetivos em escolas menos desafiadoras e com populações estudantis mais favorecidas, pelo menos no que se refere às pontuações dos exames que indicam eficácia da liderança. De maneira mais geral, suspeita-se que os padrões empíricos que observamos nos Estados Unidos sejam generalizáveis para outros países nos quais os sistemas educacionais não adotam medidas proativas para combatê-los. Esse padrão ajuda a eliminar as diferenças de desempenho entre estudantes de baixa e alta renda.

É difícil identificar a alocação desigual de líderes sem investimento na coleta sistemática de dados sobre as qualificações e a eficácia de diretores. Muitos estados e distritos escolares norte-americanos adotaram uma coleta mais rigorosa desses dados por meio de sistemas de avaliação de diretores de alta qualidade na última década, e minha pesquisa sobre mobilidade e eficácia dos diretores se beneficiou desses dados. A atenção à mensuração sistemática da eficácia de líderes por meio de instrumentos de alocação, pesquisas com professores e outras formas de coleta de dados é essencial para melhorar a liderança da escola. Essa é outra lição que pode ser transferida para além das fronteiras dos Estados Unidos.

Outro ponto importante é que as escolas e os distritos podem melhorar o recrutamento, a contratação e a alocação de diretores, o que pode melhorar a liderança geral da escola e a correspondência de líderes de alta qualidade com escolas que apresentam carências acentuadas. Construir modelos, tornar o recrutamento mais sistemático, definir expectativas claras de função e projetar processos de seleção que coletam e avaliam as informações dos candidatos quanto a essas expectativas são todos componentes de fortes processos de contratação. Infelizmente, mesmo nos Estados Unidos, muitas contratações de líderes são informais e assistemáticas. Casos como os distritos da PPI são instrutivos sobre o valor de se adotar processos mais rigorosos. Mesmo pequenos passos, como a consideração do desempenho em funções educacionais anteriores, podem ajudar os distritos a realizar um trabalho melhor na identificação de líderes que provavelmente serão eficazes na função.

As escolas também se beneficiam de uma maior estabilidade do diretor. Altas taxas de rotatividade de diretores têm efeitos negativos no desempenho dos estudantes. Minha pesquisa mostra que transferências de diretores entre as escolas parecem ter efeitos especialmente deletérios, o que sugere que as políticas locais que limitam o movimento desses profissionais nas escolas tenham benefícios. Infelizmente, muitos distritos escolares norte-americanos não priorizam a estabilidade, ou mesmo incentivam a rotação frequente de diretores nas escolas, supondo que os diretores precisam de novos desafios de liderança e que as escolas se beneficiam das ideias de novos líderes. Em parte como resultado disso, quase um quinto dos diretores dos Estados Unidos revezam-se a cada ano, o que traz consequências para suas escolas. A rotatividade de diretores é ainda mais alta nas escolas que atendem estudantes em situação de pobreza, o que significa que é mais provável que esses estudantes sintam essas consequências. Obviamente, nos Estados Unidos, porque os distritos tomam as principais decisões de emprego, eles podem desencorajar a rotatividade dos diretores, ou pelo menos considerar cuidadosamente os possíveis resultados antes de permitir as transferências. Nos estados ou municípios brasileiros nos quais um processo anual de seleção de escolas concede aos diretores experientes autonomia quase sem controle para mudar de escola, as taxas de rotatividade em muitas escolas provavelmente são muito mais altas, e eu suspeito que elas serão especialmente altas, em média, em escolas já em desvantagem. Nesse caso, podem ser necessárias alterações no sistema que regula o posto de trabalho de diretor para se alcançar o tipo de estabilidade de liderança que promove a melhoria sustentada da escola. Na ausência de tal mudança, os municípios brasileiros, como alguns distritos escolares dos norte-americanos, poderiam tomar medidas para reduzir a rotatividade voluntária de diretores, com o objetivo essencial de tornar mais atraentes os empregos de liderança, que são relativamente difíceis. Aumentar o salário nas escolas de maior carência é uma possível alavanca, bem como outros mecanismos, como melhorar as condições de trabalho, aumentar a autonomia do diretor, fornecer apoio ao emprego etc. A coleta de dados anuais sobre a rotatividade dos diretores por local e características da escola no Brasil seria um primeiro passo útil nessa direção.

Por fim, é mais provável que os diretores com maiores dificuldades na função mudem de escola com mais frequência, o que sugere uma conexão importante entre contratação e rotatividade, pois os distritos que também recrutam, contratam e apoiam seus diretores, constatarão que eles permanecem em seus cargos por mais tempo. Os diferentes componentes da gestão de talentos de diretores estão relacionados. Ter uma estrutura geral de gestão de talentos que estabeleça o ciclo de vida do diretor – por meio de preparação pré-serviço, recrutamento, seleção, remuneração, apoio, treinamento em serviço, avaliação, retenção e talvez outros componentes – pode ajudar as autoridades locais a procurar oportunidades para alinhar suas estratégias entre os fatores envolvidos. Essa lição, que ainda não foi aprendida por muitos estados e distritos nos Estados Unidos, tem implicações no contexto brasileiro. Uma é que as escolas locais se beneficiam por ter uma estratégia ampla e sistêmica de liderança escolar em algum nível do sistema educacional. Outra é que, na ausência de uma estratégia ampla, mesmo ao assumir apenas um componente, como melhorar os processos de preparação ou seleção, poderia valer a pena em várias dimensões.

Obviamente, há muito mais que precisamos saber sobre a gestão de talentos de direção e, especificamente, sobre os processos de contratação e retenção de diretores. A pesquisa sobre o recrutamento e a seleção de diretores está em seu início. A pesquisa sobre retenção não é muito avançada, com a maioria dos estudos residindo no campo da descrição dos dados (Snodgrass Rangel, 2018). Vários caminhos para pesquisas futuras parecem ser especialmente promissores. Precisamos de novos estudos que vinculem práticas, ferramentas e processos de recrutamento e seleção de diretores específicos a resultados de liderança no início da carreira de um diretor. Precisamos saber mais sobre como as experiências de pré-serviço preveem o desempenho do líder, incluindo, especificamente, o papel dos programas de formação do diretor e as formas de preparação do líder que são mais bem-sucedidas. Também necessitamos de mais pesquisas que descompactem os fatores que impulsionam a rotatividade dos diretores, incluindo remuneração e condições de trabalho. A pesquisa sobre os salários e principais benefícios parece ser particularmente promissora, dado o papel potencial da remuneração para atrair e reter uma força de trabalho de líderes de alta qualidade.

Essas necessidades de pesquisa se aplicam a todos os países; mesmo nos Estados Unidos, onde a disponibilidade

de dados tornou essa pesquisa mais viável, o que sabemos é relativizado pelo que não sabemos. No contexto brasileiro, pesquisas nessa área estão mais atrasadas. Seria valioso que os pesquisadores investigassem e documentassem de que maneira os diretores brasileiros estão conectados aos empregos e como esses processos variam em termos geográficos, bem como aprendessem com locais no Brasil onde os processos atuais parecem produzir resultados mais equitativos ou de alta qualidade. Da mesma forma, seria de grande valia documentar a rotatividade entre os diretores brasileiros e como ela varia. Pesquisas que identifiquem os fatores que são associados a uma maior estabilidade dos diretores também seriam úteis, em especial pesquisas em estados ou municípios que constatam maior retenção entre os diretores nas escolas de maior carência. A pesquisa também pode vincular a contratação, a alocação e a retenção aos resultados da escola, ou, de maneira mais geral, à maneira como a função de diretor de escola no Brasil é definida ou compreendida por quem o realiza. Por exemplo, a instabilidade da liderança ou a relativa liberdade de deixar a escola afetam a maneira pela qual os diretores abordam o trabalho, fazem investimentos ou implementam abordagens para a melhoria da escola? Essa pesquisa pode fornecer uma compreensão mais ampla sobre como esses processos sistêmicos de "talento" afetam o trabalho diário das escolas brasileiras.

Referências

BAKER, B. D.; PUNSWICK, E.; BELT, C. School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 523-557, 2010.

BARTANEN, B.; GRISSOM, J. A.; ROGERS, L. K. The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 41, n. 3, p. 350-374, 2019.

BÉTEILLE, T.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. Stepping stones: principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, v. 41, n. 4, p. 904-919, 2012.

BOYD, D. et al. The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, v. 48, n. 2, p. 303-333, 2011.

CANNATA, M. et al. Using teacher effectiveness data for information-rich hiring. *Educational Administration Quarterly*, v. 53, n. 2, p. 180-222, 2017.

CHIANG, H. et al. *Evaluation of the Teacher Incentive Fund*: implementation and impacts of pay-for-performance after two years. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2015. (NCEE 2015-4020).

CLARK, D.; MARTORELL, P.; ROCKOFF, J. School principals and school performance. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2009. (Working paper, 38).

COELLI, M.; GREEN, D. A. Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, v. 31, n. 1, p. 92-109, 2012.

COHEN-VOGEL, L. "Staffing to the test" are today's school personnel practices evidence based? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 33, n. 4, p. 483-505, 2011.

GATES, S. M. et al. Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, v. 25, n. 3, p. 289-302, 2006.

GATES, S. M. et al. *Preparing school leaders for success*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2019a.

GATES, S. M. et al. *Principal pipelines:* a feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2019b.

GEORGE W. BUSH INSTITUTE. *Principal talent management according to the evidence*: a review of the literature. Dallas, TX: Author, 2016. Disponível em: <http://gwbcenter.imgix.net/Resources/gwbi-principal-talent-management-lit-review.pdf>.

GOLDRING, R.; TAIE, S. *Principal attrition and mobility:* results from the 2012-13 principal follow-up survey; first look. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2014. (NCES 2014-064).

GRISSOM, J. A. Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, v. 113, n. 11, p. 2552-2585, 2011.

GRISSOM, J. A.; BARTANEN, B. Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, v. 14, n. 3, p. 355-382, 2019.

GRISSOM, J. A.; BARTANEN, B. Strategic retention: principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, v. 56, n. 2, p. 514-555, 2019.

GRISSOM, J. A.; BLISSETT, R. S. L.; MITANI, H. Evaluating school principals: supervisor ratings of principal practice and principal job performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 40, n. 3, p. 446-472, 2018.

GRISSOM, J. A.; BARTANEN, B.; MITANI, H. Principal sorting and the distribution of principal quality. *AERA Open*, v. 5, n. 2, p. 1-21, 2019.

GRISSOM, J. A.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 37, n. 1, p. 3-28, 2015.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S. Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, p. 48, n. 5, p. 1091-1123, 2011.

GRISSOM, J. A.; MITANI, H.; BLISSETT, R. S. L. Principal licensure exams and future job performance: evidence from the school leaders' licensure assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 39, n. 2, p. 248-280, 2017.

GRISSOM, J. A.; MITANI, H.; WOO, D. S. Principal preparation programs and principal outcomes. *Educational Administration Quarterly*, v. 55, n. 1, p. 73-115, 2019.

GRISSOM, J. A.; VIANO, S. L.; SELIN, J. L. Understanding employee turnover in the public sector: insights from research on teacher mobility. *Public Administration Review*, p. 76, n. 2, p. 241-251, 2016.

GRISSOM, J. A.; WOO, D. S.; BARTANEN, B. *Learning to lead*: principals' prior work experiences and principal performance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, 2018.

HALLINGER, P.; HECK, R. H. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 9, n. 2, p. 157-191, 1998.

LOEB, S.; KALOGRIDES, D.; HORNG, E. L. Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 32, n. 2, p. 205-229, 2010.

MILLER, A. Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, v. 36, p. 60-72, 2013.

MYUNG, J.; LOEB, S.; HORNG, E. Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, v. 47, n. 5, p. 695-727, 2011.

NI, Y. et al. The evaluation of educational leadership preparation programs. In: YOUNG, M. D.; CROW, G. M. (Eds.). *The handbook of research on the education of school leaders*. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2017. p. 285-307.

PALMER, B. Principal selection: a national study of selection criteria and procedures. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, v. 13, n. 3, 2016.

PALMER, B. A renewed call to action: update principal selection methods. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, v. 14, n. 3, 2017.

PAPA JR, F. Why do principals change schools?: a multivariate analysis of principal retention. *Leadership and Policy in Schools*, v. 6, n. 3, p. 267-290, 2007.

RUTLEDGE, S. A. et al. Certify, blink, hire: an examination of the process and tools of teacher screening and selection. *Leadership and Policy in Schools*, v. 7, n. 3, p. 237-263, 2008.

SEBASTIAN, J.; ALLENSWORTH, E. The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 4, p. 626-663, 2012.

SNODGRASS RANGEL, V. A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, v. 88, n. 1, p. 87-124, 2018.

SUPOVITZ, J.; SIRINIDES, P.; MAY, H. How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, v. 46, n. 1, p. 31-56, 2010.

TURNBULL, B. J.; RILEY, D. L.; MacFARLANE, J. R. *Districts taking charge of the principal pipeline, v. 3*: building a stronger principalship. Policy Studies Associates, Inc., 2015.

Capítulo 5

Abordagens práticas baseadas em evidências para o aprendizado em liderança do diretor escolar

Neil Dempster[12]

Introdução

Desde a publicação do relatório "Improving school leadership" (OECD, 2008), políticos e legisladores em muitos países do mundo voltaram sua atenção para uma agenda dedicada a quatro questões levantadas por ele:

- definição clara das responsabilidades da liderança da escola;
- apoio a uma abordagem de liderança distribuída e inclusiva;
- desenvolvimento profissional para habilidades de liderança; e
- mais foco no recrutamento e na retenção de líderes da escola.

Este capítulo adota uma abordagem prática, baseada em evidências, de muitos dos problemas associados à aprendizagem de liderança e ao desenvolvimento de diretores de escolas durante suas carreiras, e considera as quatro partes da agenda internacional. De modo geral, ele se preocupa com o que os indivíduos podem fazer para aprender sobre as circunstâncias que enfrentam ao ingressarem no diretorado e, depois, qual é a aprendizagem progressiva necessária ao longo da carreira de liderança.

Para fundamentar a discussão da primeira seção deste capítulo, são usados três marcos que definem a natureza e o escopo do trabalho de liderança, cada um com ênfases diferentes. Além disso, cada marco oferece uma oportunidade para que os indivíduos se coloquem sob as lentes de um microscópio introspectivo a respeito de suas ambições, sua experiência e sua preparação. Isso mostra que a aprendizagem sobre liderança nunca está completa e necessita sempre de uma mente aquisitiva, de uma postura reflexiva e colaborativa. Na segunda seção, atenta-se para o que grande parte da literatura internacional diz sobre a qualidade dos programas de aprendizagem de liderança estruturados e oferecidos pelas autoridades do sistema educacional ou por outras agências educacionais.[13] O objetivo é permitir que os aspirantes a diretor ou aqueles já em exercício realizem julgamentos sólidos sobre o tipo de programa de aprendizagem profissional que provavelmente lhes será mais efetivo e benéfico. O capítulo termina com um resumo e com sugestões de um caminho positivo para os diretores, qualquer que seja o estágio de sua carreira de liderança.

Passo agora à Seção 1, para discutir três marcos de liderança derivados de pesquisas que definem e descrevem conhecimentos, habilidades e práticas de liderança. Ao fazer isso, sugiro que cada marco é particularmente valioso em diferentes pontos, à medida que os indivíduos ingressam e avançam em suas carreiras de liderança, e que abordagens práticas para aprender *no trabalho* decorrem de maneira lógica com o uso de cada marco.

---

[12] Universidade de Griffith (Austrália).

[13] *Nota de tradução*: em vários países, uma *agência educacional* é uma entidade que supervisiona o ensino e os serviços educacionais dos estudantes de uma região, estado, província ou município. Essas agências podem auditar escolas em casos pontuais, definir orçamentos ou uma política educacional específica, além de servir como um meio para a resolução de controvérsias entre pais e a escola.

Seção 1: Três marcos de liderança

O primeiro marco de liderança se concentra em um processo de autoavaliação que indica a necessidade de se ampliar o conhecimento para uma melhor compreensão sobre o que se requer de um cargo de diretor, principalmente quando os indivíduos se comprometem com esse cargo.

1. *Uma heurística para ajudar futuros diretores em sua reflexão sobre o escopo da aprendizagem sobre liderança*

Embora a literatura mostre que muitos departamentos de educação e outras agências que atuam na área oferecem programas destinados a diretores, é do interesse das pessoas que pretendem ocupar essa função que realizem uma avaliação pessoal sobre a base de conhecimento necessária para ser um diretor eficaz. O trabalho de Clarke e Wildy (2011), complementado por Lovett e outros (2014) e adaptado para esta seção, explica como uma ferramenta heurística pode ser utilizada para a autoavaliação dos pontos fortes da aprendizagem profissional e das áreas que se fizerem necessárias. Esse recurso também permite que aspirantes ao cargo realizem julgamentos pessoais sobre sua disposição para enfrentar o cenário de liderança posicional comum a todos os diretores.

O que se segue é uma breve explicação dos *pontos focais* dessa ferramenta heurística (uma explicação mais substancial encontra-se em Lovett et al., 2014), ampliada por um conjunto de perguntas derivadas das fontes iniciais, que os professores que cogitam se candidatar ao cargo de diretor podem fazer a si mesmos. Suas respostas não deixarão dúvidas sobre sua condição pessoal de aptidão, bem como sobre as *lacunas* essenciais de aprendizagem que deverão ser abordadas para se prepararem para a posição que almejam. Em resumo, o resultado desse tipo de autorreflexão permite que as pessoas com ambições posicionais ponderem e avaliem suas aspirações de liderança de forma muito consciente diante da gama de conhecimentos que se exige de um diretor.

O que é heurística?

Heurísticas são dispositivos utilizados para ajudar os indivíduos a entenderem sobre áreas de conhecimento complexas ou difíceis. Essa abordagem enfatiza a importância da responsabilidade pessoal pela aprendizagem profissional, em vez de depender da provisão constante de pessoas, autoridades ou agências educacionais externas. A heurística de Clarke e Wildy (2011) se aplica diretamente à aprendizagem pessoal e descreve *quatro pontos focais* que identificam amplos campos de liderança: *pessoas*, *lugar*, *sistema* e *eu* (*self*). Lovett e outros (2014) acrescentaram um quinto ponto focal, a *pedagogia*. A seguir, forneço uma breve descrição de cada um desses cinco pontos focais e as evidências de pesquisas de apoio para indicar a ampla gama de conhecimentos de aprendizagem de liderança e suas habilidades associadas com que todo diretor irá se deparar.

Ponto Focal 1: Pedagogia – que conhecimento de ensino e aprendizagem é necessário aos diretores?

Escusado será dizer que os diretores devem ser contínuos estudantes de pedagogia. Ao considerar a candidatura para um posto de diretor, o fato de ser um professor talentoso, ou cumprir um cargo intermediário de liderança, torna provável que um aspirante seja bem versado em estratégias eficazes de ensino e aprendizagem, principalmente nas disciplinas pelas quais foi responsável. Contudo, os professores não têm experiência de enfrentar as pressões de um cargo de gerência, que muitas vezes afasta os diretores do objetivo principal da qualidade em sala de aula. Os marcos *liderança para aprendizagem* e *liderança unificada*, discutidos mais adiante neste capítulo, descrevem domínios de conhecimento e práticas aos quais os diretores devem dar atenção, independentemente das distrações (MacBeath et al., 2018; Day et al., 2016; Hitt; Tucker, 2016; Leithwood, 2012; Hallinger, 2011; O'Donoghue; Clarke, 2010; Robinson, 2009; MacBeath; Dempster, 2009; Darling-Hammond et al., 2007). O trabalho de Robinson e seus colegas (2009) adiciona uma dimensão significativa à base de conhecimento que se exige dos diretores. Eles se referem à importância de os diretores terem um bom conhecimento prático da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Na verdade, eles mostram que a participação ativa de diretores na aprendizagem profissional com professores não apenas melhora a prática pedagógica em geral, mas também a aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, o desempenho estudantil. Essa afirmação é endossada com veemência nas pesquisas de Day e outros (2009), que mostraram que um conjunto variado de experiências de aprendizagem profissional, especialmente relacionado a necessidades prioritárias (Robinson et al., 2009), é um forte preditor de melhor desempenho estudantil. Encontros para observação de pares, participação no diálogo profissional, *feedback* de mentores ou treinadores e acompanhamento de diretores seniores ou mais experientes estão entre as estratégias de desenvolvimento profissional recomendadas por Day e seus colegas (2009).

Conhecimento e habilidades no processo de coleta e estudo de dados quantitativos e qualitativos também demonstram o que atualmente se espera dos diretores (Darling-Hammond et al., 2007; Hattie, 2009); porém, mais do que isso, apresentam o entendimento de que as oportunidades de aprendizagem para líderes e professores existem em abundância nos diálogos profissionais esclarecedores que os diretores podem conduzir, estimulados pelos resultados. Ter a habilidade e conhecer os procedimentos adequados para promover um "diálogo sobre questões problemáticas" (Robinson, 2009) e ser capaz de

conduzir um "diálogo disciplinado" (Swaffield; Dempster, 2009) são os facilitadores da aprendizagem colaborativa e a base do relacionamento e da confiança entre diretores e professores, à medida que encontram soluções para os problemas e negociam novas práticas de melhoria, sempre em resposta às evidências apresentadas.

Ponto Focal 2: Pessoas – que conhecimento é necessário a respeito daqueles com quem os líderes trabalham?

O alicerce de todas as ações efetivas de liderança é a qualidade dos relacionamentos entre aqueles que detêm autoridade e poder posicionais e aqueles que trabalham juntos para os fins de uma organização (Bishop, 2011; Robinson et al., 2009). Entretanto, há muito mais nessa relação fundamental do que aparenta à primeira vista. Os diretores devem reconhecer a importância da ação individual e coletiva em todo o trabalho da escola e esse reconhecimento deve ser autêntico – e deve ser visto como tal, ou seja, não pode haver nada simbólico ou egocêntrico nisso. A distribuição da liderança para a ação coletiva (OECD, 2008; MacBeath, 2018) precede a aceitação espontânea e o exercício da liderança por parte dos professores (Simpson, 2016) que compreendem e concordam com os objetivos a serem alcançados. Aprender a se comunicar para construir relacionamentos de confiança é fundamental, não apenas para a eficácia do diretor, mas também para a resiliência e para a sustentabilidade posicional de longo prazo.

O compartilhamento da liderança de maneira ampla e profunda nas escolas não ocorre automaticamente com a nomeação de um diretor. Ele deve ser objeto de aprendizagem teórica e conceitual, colhido a partir das melhores pesquisas; contudo, o compartilhamento da liderança é mais bem experimentado e observado por meio de práticas *no trabalho* que estejam abertas ao *feedback* de mentores, por meio de formação ou de técnicas fundamentais já mencionadas de relacionamento de amizade. Mais do que isso, porém, existem estratégias práticas "no trabalho" que podem ser empregadas aplicadas para facilitar a liderança compartilhada e a aprendizagem profissional – explicações de algumas delas aparecem mais adiante neste capítulo. Quando a liderança distribuída é aceita como parte integrante do trabalho, os diretores não são relegados a um papel secundário – eles assumem os papéis de membro ou mesmo de líder de uma equipe, o que permite que a atividade de liderança cooperativa se desenvolva.

Ponto Focal 3: Lugar – qual é a importância do conhecimento do contexto educacional para os diretores?

Os diretores devem ser capazes de *observar* e *compreender* os contextos educacionais em que trabalham. Hallinger (2018) mostrou que esses contextos são complexos e abrangem os âmbitos macro, meso e micro – situações mundiais e nacionais (macro), regionais e distritais (meso), escolares e locais (micro). Além disso, o autor chamou atenção para os contextos econômico, cultural e político que, sem dúvida, influenciam as decisões e as ações que um diretor pode tomar. Em meio a essa complexidade, é o contexto da escola que certamente exerce a influência mais imediata sobre o que um diretor pode fazer para melhorar o ambiente profissional dos professores, o ambiente de aprendizagem dos estudantes e o desempenho estudantil em geral. Aqui, reporto-me ao trabalho de Lovett e colegas (2014) para elaborar macro e micro sobreposições dessa área de conhecimento e habilidades para os diretores.

> Esta capacidade (de 'ler' o contexto) permite que os líderes adquiram um grande entendimento das influências ambientais, para que possam tomar decisões por ações bem fundamentadas nas realidades do 'aqui e agora'... Os líderes das escolas devem saber sobre educação no âmbito macro, porque são as pessoas que mais precisam entender a esfera mais ampla em que suas escolas operam. O conhecimento das tendências e as questões internacionais da educação, bem como sua manifestação em jurisdições nacionais e locais específicas é essencial para que os líderes estejam bem preparados para explicar e justificar mudanças na política, no currículo e na prática local... Esse requisito se tornou ainda mais necessário com a ênfase cada vez maior em comparações internacionais de desempenho dos estudantes e em países que tentam posicionar seus sistemas educacionais para que seus cidadãos possam obter vantagem econômica no cenário mundial (Lovet et al., 2014, p. 8-9, tradução livre).

O conhecimento sobre as condições que influenciam a educação no âmbito da escola é frequentemente chamado de "auditoria de contexto" (Hopkins et al., 1994; MacBeath; Dempster, 2009; Dempster et al., 2017). Conforme descrevo mais adiante neste capítulo, esse processo apresenta entidades que coletam informações relacionadas aos "campos de auditoria". Esses campos marcam aspectos importantes do perfil de uma escola, sua missão, seus valores, sua comunidade, suas famílias, sua demografia de estudantes e funcionários, suas posições de liderança, sua estrutura organizacional, seu planejamento curricular, seus processos de implementação e assim por diante (Dempster et al., 2017). O conhecimento local detalhado permite que os líderes "adaptem as decisões às realidades cotidianas da vida escolar e moldem de forma intencional a cultura de uma escola, em colaboração com seus professores e membros de sua comunidade escolar em geral" (Lovett et al., 2014, p. 9).

Ponto Focal 4: Sistema – que conhecimento sobre o sistema educacional no qual um diretor trabalha deve ser compreendido?

É compreensível que os sistemas estatais de educação ou as autoridades de contratação escolar esperem que os diretores possam trabalhar de acordo com seus requisitos; e é possível que haja duas consequências dessa

expectativa que não são intencionais, mas são relacionadas. A primeira enfatiza a demanda por conformidade; a segunda pode criar de forma involuntária uma condição de dependência (Flückiger et al., 2014). De qualquer maneira, os diretores devem entender que lideram os interesses do sistema, mas que, ao mesmo tempo, lideram os interesses de seus constituintes imediatos: professores, crianças, pais e familiares. No entanto, é muito provável que a conformidade e a dependência sejam dominantes no início da carreira dos diretores, porque eles não possuem conhecimento e experiência do sistema ou das políticas, dos regulamentos e dos procedimentos de seus empregadores, e também porque não possuem o conhecimento resultante do contato com redes de colegas experientes. A independência de pensamento e ação e a capacidade de influenciar os superiores ocorrem mais tarde, no ciclo de duração da liderança (Hopkins, 2008).

Não obstante essa probabilidade, a liderança nas escolas exige o alinhamento das políticas escolares com a legislação e com o marco regulatório do sistema nos âmbitos nacional, regional e distrital, se esses são "fatos da vida" na estrutura da organização. Esse ponto focal parece abrigar uma lista interminável de ditames oficiais, que exigem o conhecimento de disciplinas como:

- nomeação e promoção de funcionários;
- procedimentos de inscrição e exclusão de estudantes;
- segurança infantil e abuso infantil;
- relações trabalhistas e condições de trabalho da equipe;
- assédio sexual;
- antidiscriminação;
- gestão de riscos;
- responsabilização financeira;
- gerenciamento de instalações; e assim por diante.

Embora a maior parte desta agenda venha com uma estrutura legislativa ou regulamentar relacionada a direitos e negligências, ela depende da capacidade do diretor de realizar julgamentos que conduzam a decisões justas e defensáveis, que ele sabe que serão endossadas por aqueles que ocupam cargos superiores distantes da escola. Como a discussão sobre o Ponto Focal 5 irá mostrar, esse nem sempre será o caso. Quando não há uma via processual clara para a decisão de um diretor, o exercício do discernimento pessoal entra na esfera de decisão. Quando isso ocorre, os diretores necessitam da coragem de suas convicções e da confiança em si mesmos, porque podem precisar resistir a perguntas e críticas de outras pessoas na linha de autoridade (Lovett et al., 2014). Ter o conhecimento necessário sobre questões que talvez exijam discernimento não é sinônimo de indicação para o diretorado. Como Lovett e outros dizem:

> A aquisição de conhecimento e entendimento para encontrar maneiras de lidar com questões problemáticas tem mais chances de ocorrer por tentativa e erro do que por meio de um programa de liderança prescrito. Constatou-se que o suporte sob demanda de um mentor ou colega de confiança é útil na medida em que os líderes se deparam com circunstâncias em que sua capacidade de tomada de decisão discricionária é testada. A formação (*coaching*) também pode ser um auxílio importante para a reflexão após a tomada de decisões, e a visão retrospectiva apresenta aos líderes uma lente objetiva útil sobre os resultados. A aquisição de estratégias ou táticas para criar a serenidade necessária para a tomada de decisões de boa qualidade também leva tempo e os treinadores podem abrir essa agenda em discussões para compartilhar experiências (Lovett et al., 2014, p. 10).

Ponto Focal 5: Eu – que autoconhecimento está implicado no papel profissional do diretor escolar?

Existe um vínculo óbvio entre os Pontos Focais 4 e 5, perceptível nas qualidades e nas habilidades pessoais do diretor para tomar decisões, porque eles estão fortemente ligados ao conhecimento e à compreensão sobre si mesmo. O "eu" já está bem formado ao assumir uma posição de liderança, mas conhecer e entender os valores pessoais e profissionais – assim como seus fundamentos morais contingentes – que serão postos à prova sugere que os diretores precisam estar em um estado permanente de prontidão ética. Perguntar a si mesmo o que é tão importante na posição de diretor traz à tona a interação de valores pessoais e profissionais. De fato, há momentos em que é certo que os valores profissionais podem colidir com as opiniões pessoais. Resolver essa questão exige integridade, atitude reflexiva e presença pragmática sobre quais interesses devem ser atendidos por aqueles que tomam decisões profissionais. MacBeath e outros (2018) colocam desta maneira:

> Assim como ocorre com advogados, médicos e assistentes sociais, entre outros, a integridade profissional se manifesta e é testada por meio do exercício do discernimento profissional nas decisões tomadas por diretores e professores. A tomada de decisão é guiada, principalmente, pelo que é para o benefício dos clientes. Quando a integridade prevalece, o interesse próprio é relegado a um papel secundário, substituído pelos interesses daqueles que estão sendo atendidos. A integridade é mantida quando o interesse pessoal é deixado de lado, de modo que os interesses daqueles por quem somos responsáveis ocupam o centro do palco. O discernimento profissional é evidente quando nenhum curso óbvio de ação é visível e as decisões sobre ações específicas são tomadas dentre uma variedade de alternativas possíveis. Dadas essas opções em potencial, agir 'no melhor interesse dos clientes' está aberto à interpretação e sujeito a um exame minucioso e contenção. O parâmetro deve, contudo, ser o objetivo moral atendido (MacBeath et al., 2018, cap. 4).

Em primeiro lugar, o objetivo moral no cerne da educação escolar consiste em garantir que as decisões sejam tomadas com base no interesse dos estudantes.

A atitude reflexiva mencionada anteriormente é algo que ajuda os diretores a se protegerem da complacência moral, do autoritarismo, da arrogância e do narcisismo. Estar aberto a múltiplas visões e a ajustes de pensamento exemplifica a presença pragmática, também mencionada anteriormente, bem como ajuda a garantir que os diretores demonstrem uma consciência deliberada de seus pontos fortes e fracos, além de uma visão realista de como processam as informações para alcançar decisões éticas justificáveis (Duignan, 2006). Por fim, a autoconsciência perspicaz leva a níveis elevados de autoeficácia, que são particularmente importantes para apoiar o estado emocional dos diretores, à medida que estes atravessam o processo da tomada de decisões éticas, muitas vezes complexo, associado à vida, à aprendizagem, à realização e às aspirações das crianças (Cranston; Ehrich, 2009; Starratt, 2011; MacBeath et al., 2018).

Esta parte do capítulo forneceu uma breve descrição de cinco pontos focais em uma heurística criada originalmente por Clarke e Wildy (2011) e ampliada por Lovett e seus colegas (2014), definindo campos de conhecimento associados à liderança da escola. Não se sugere que esses pontos focais abranjam de forma exaustiva os requisitos de conhecimento da posição de diretor, mas que ofereçam uma maneira sistemática de se pensar sobre o conhecimento e as habilidades exigidas na função. O que se segue agora é um exemplo prático de como a heurística pode ser elaborada em uma ferramenta que permita que os professores entendam o que pode ser exigido deles, caso sejam bem-sucedidos na busca pela promoção ao cargo de diretor.

Uma ferramenta heurística

A ferramenta heurística representada no Quadro 1 solicita que aqueles que pensam em se candidatar a diretor realizem uma autoavaliação da extensão de seu atual conhecimento sobre os cinco pontos focais, complementados com exemplos ilustrativos. Três respostas são possíveis: *considerável* (C), *aceitável* (P) e *mínimo* (M).

É improvável que um indivíduo que esteja pensando em se tornar diretor tenha um conhecimento "considerável" sobre todos os aspectos levantados pelos cinco pontos focais da heurística. O resultado do preenchimento desse Quadro 1 pode atuar como um portfólio de aprendizagem pessoal, que levanta muitas questões sobre como o conhecimento *aceitável* e *mínimo* pode ser ampliado. Muito pode ser feito pelo novato em suas circunstâncias imediatas, como discutir suas dúvidas com outras pessoas mais experientes, assumir desafios informais de liderança e, sempre que possível, concentrar a aquisição de conhecimento em perguntas selecionadas do *ponto focal* em que foi registrada a classificação *mínima* e, então, estar determinado a aprender na prática de sua função.

Implicações práticas

Os cinco pontos focais da heurística e as perguntas que os acompanham sugeriram a amplitude do conhecimento exigido dos profissionais que buscam o diretorado. O que é necessário expor, entretanto, é o tipo de estratégias que ajudam os indivíduos a obter alguns dos entendimentos necessários, essenciais para a posição. Um exemplo retirado de uma das perguntas dos pontos focais serve para destacar as implicações práticas na aprendizagem decorrentes do uso da heurística. O exemplo aborda a questão: *qual* é a extensão do meu conhecimento sobre o contexto escolar e como realizar uma auditoria de contexto? Para um professor aspirante a diretor, a prática de uma auditoria de contexto *no trabalho* em sua escola atual oferecerá certa confiança para realizar esse procedimento essencial logo após sua nomeação como diretor.

2. *Marcos de liderança*

(i) Realização de uma auditoria de contexto escolar

Por que a questão relativa à realização de uma auditoria de contexto é destacada para ser ampliada? Uma forte justificativa para tanto está em grande parte na literatura recente, na qual há uma tendência sustentada de reconhecer a importância das influências contextuais na liderança eficaz (Hallinger, 2018, 2011, 2003; MacBeath et al., 2018; Normore; Jean-Marie, 2010). De fato, a partir de sua extensa pesquisa em diversos contextos, Hallinger concluiu que existe:

> a necessidade de se adotar métodos de preparação e desenvolvimento de líderes que ajudem possíveis dirigentes a 'situar' sua aprendizagem para serem mais capazes de estabelecer conexões entre o contexto e a prática de liderança (Hallinger, 2018, p. 18, tradução livre).

Rhodes e Brundrett (2009) apoiam essa visão, mas também enfatizam que a capacidade de melhorar a aprendizagem é influenciada de maneira significativa por famílias e parceiros externos que vivem na área comunitária da escola. Portanto, eles argumentam que a aprendizagem e o desenvolvimento da liderança devem ser deliberados quanto à busca de um entendimento profundo sobre as condições socioculturais locais, todas elas influenciadas pelas políticas de educação, bem como por suas políticas administrativas e seus regulamentos.

A *auditoria de contexto escolar* incluída a seguir (ver Quadro 2) é adaptada de um instrumento descrito por Dempster e seus colegas (2017). Seus 21 campos de auditoria abordam muitas das disciplinas que os diretores recém-nomeados precisam entender logo após ingressarem na escola que vão liderar. Utilizar uma estratégia como essa ajuda os diretores a pensarem de forma sistemática sobre o contexto em que irão trabalhar. A tarefa exigirá muito de qualquer novo nomeado, principalmente

Quadro 1 – Uma ferramenta heurística para auxiliar a reflexão pessoal sobre a aprendizagem de liderança

Ponto focal da liderança e perguntas para reflexão	Nota (C) Considerável	Nota (A) Aceitável	Nota (M) Mínimo
***Pedagogia* – qual é a extensão do meu conhecimento sobre**			
1. crescimento, aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida?			
2. estratégias efetivas para o desenvolvimento profissional docente?			
3. a justificativa para e como (i) planejar (ii) coordenar; (iii) implementar; (iv) monitorar; e (v) avaliar o ensino e a aprendizagem?	 (i) (ii) (iii) (iv) (v)	 (i) (ii) (iii) (iv) (v)	 (i) (ii) (iii) (iv) (v)
4. como coletar dados e conduzir conversas profissionais baseadas em evidências sobre ensino e aprendizagem?			
***Pessoas* – qual é a extensão do meu conhecimento sobre**			
5. comunicação que melhora as relações de trabalho?			
6. como estruturar as escolas para que professores, estudantes, pessoal de apoio e outros atuem como comunidades de aprendizagem?			
7. por que, quando e como distribuir tarefas para envolver outras pessoas na liderança?			
8. como identificar talentos de liderança e como ajudar outras pessoas a se desenvolverem?			
***Lugar* – qual é a extensão do meu conhecimento sobre**			
9. questões internacionais e seu possível impacto na prática?			
10. reformas, políticas e programas nacionais e seus efeitos nas escolas?			
11. o contexto escolar e saber como realizar uma auditoria de contexto?			
12. como otimizar as condições físicas, sociais e emocionais da aprendizagem?			
***Sistema* – qual é a extensão do meu conhecimento sobre**			
13. políticas, procedimentos e práticas oficialmente sancionados?			
14. os requisitos específicos de currículo e avaliação do sistema?			
15. várias táticas para ajudar na tomada de decisões discricionárias de um líder?			
16. redes para facilitar o relacionamento com outros diretores e supervisores distritais ou regionais?			
***Eu* – qual é a extensão do meu conhecimento sobre**			
17. o objetivo moral da educação e das minhas obrigações profissionais?			
18. a ética profissional e meus valores pessoais a ela relacionados?			
19. as tensões possíveis entre a conformidade ao sistema e os valores pessoais?			
20. minhas próprias forças e fraquezas de liderança pessoal?			

Fonte: adaptação de Clarke; Wildy (2011) e Lovett et al. (2014).

em escolas nas quais a manutenção de registros é pouco evidente. Ainda assim, seu valor consiste em desenvolver uma imagem abrangente das circunstâncias da escola como base informativa para futuras direções. Deve-se observar que os campos de auditoria incluídos não são necessariamente exaustivos; e os diferentes contextos de cada país provavelmente exigirão alterações e acréscimos. Não obstante essa ressalva, os campos de auditoria servem como um parâmetro da extensão do conhecimento sobre o contexto que figura todos os dias em pensamentos e ações dos líderes das escolas.

A conclusão de uma *auditoria de contexto* permitirá que diretores aspirantes ou recém-nomeados encontrem e contemplem conhecimentos essenciais na liderança de uma escola. Mais do que isso, porém, o documento resultante de seus esforços pode se tornar uma referência que conduzirá a reflexões e ideias que, talvez, ajudarão a escola a alcançar seu objetivo fundamental de melhorar a vida dos estudantes por meio da aprendizagem. É para o conceito de *liderança para a aprendizagem* que a discussão agora dirige, usando a segunda das estruturas selecionadas para este capítulo.

Quadro 2 – Campos e diretrizes de auditoria de contexto para aspirantes e diretores recém-nomeados

1. *Demografia da escola* – anotar:

(i) a condição socioeconômica (CSE) da comunidade e da escola (observar o índice da CSE, se disponível e usado pelas autoridades educacionais);
(ii) quando necessário, registrar o perfil indígena do estudante;
(iii) identificar fatores locais significativos na comunidade, como grupos culturais minoritários;
(iv) documentar o tamanho da escola;
(v) registrar o tamanho da sala de aula; e
(vi) documentar a transitoriedade (por exemplo, trabalhadores itinerantes) e qualquer outra informação demográfica relevante considerada importante.

2. Missão e valores da escola – registrar de que maneira essa missão e esses valores estão representados nos documentos da escola.

3. Processos de governança da escola – ilustrar a estrutura e a função da direção, do conselho ou de outros órgãos consultivos da escola, conforme aplicável (um diagrama pode ajudar).

4. Cargos e responsabilidades de liderança da escola:

(i) listar o pessoal representado em cargos oficiais; e
(ii) registrar os cargos criados informalmente dentro da própria escola (por exemplo, um coordenador de alfabetização, um diretor de esportes).

5. Complemento e demografia dos funcionários da escola – observar:

(i) as faixas etárias dos funcionários;
(ii) a discriminação de gênero;
(iii) os anos de experiência;
(iv) a duração na escola;
(v) como o pessoal é destacado;
(vi) se existe apoio especializado disponível para necessidades específicas; e
(vii) se o diretor tem autoridade para recrutar e nomear professores.

6. Estruturas de comitê/organização – descrever como a escola está organizada para os principais objetivos (por exemplo, programação curricular, ensino, avaliação, elaboração de relatórios).

7. Abordagem da escola em relação ao planejamento curricular – explicar as características do currículo conforme elas se aplicam nos anos escolares. Existem programas específicos elaborados e implementados? Quem é o responsável pela coordenação? Existem estratégias de intervenção para os estudantes necessitados? Em caso afirmativo, como os estudantes são identificados? Quem é responsável pela intervenção?

Quadro 2 – Campos e diretrizes de auditoria de contexto para aspirantes e diretores recém-nomeados (continuação)

8. Programas cocurriculares relevantes e valiosos para os estudantes – identificar os programas (por exemplo, grupos de escritores, grupos de fala ou debate público, uma equipe de jornal escolar, grupos de teatro ou produção musical etc.).
9. Instalações e recursos para apoiar o programa curricular da escola – existem recursos ou instalações destinadas a áreas curriculares específicas? Listar quais são os déficits evidentes de recursos educacionais (materiais e equipamentos).
10. Práticas de avaliação – descrever as abordagens adotadas para a avaliação dos estudantes, tanto formais (por exemplo, testes nacionais ou locais) quanto informais (testes realizados pelo professor) e diagnósticos (testes para identificar os estudantes que precisam de apoio). Existem metas de desempenho específicas articuladas para diferentes anos, crianças ou grupos de crianças? Quem determina isso?
11. Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (ADP): (i) quem é responsável pela ADP? (ii) como a aprendizagem profissional é organizada e acessada pelos professores? (iii) em que desenvolvimento profissional recente os funcionários se envolveram? e (iv) como a ADP é disseminada entre os funcionários e em toda a escola?
12. Indução de professores – descrever as práticas de indução em vigor para professores recém-nomeados. Como um professor novo na escola sabe o que ensinar e o que avaliar?
13. Satisfação dos professores – incluir relatórios sobre a satisfação dos professores em relação a seu local e a suas condições de emprego (muitas escolas têm acesso a esses dados).
14. Satisfação dos estudantes – incluir relatórios de satisfação dos estudantes em relação à escola (dados também disponibilizados com frequência pela escola).
15. Satisfação dos pais – incluir relatórios de satisfação dos pais em relação à experiência escolar dos filhos (dados também disponibilizados com frequência pela escola).
16. Números de frequência e ausência – quais são as tendências históricas de frequência e ausência nos registros da escola?
17. Desempenho dos estudantes – registrar os resultados obtidos por meio de regimes estaduais e nacionais de testes. Que medidas escolares já estão em vigor? Quais dados de linha de base estão disponíveis?
18. Participação dos pais na aprendizagem – oferecer uma descrição das formas pelas quais os pais são incluídos e envolvidos no programa curricular da escola, dentro desta ou em casa. Quais áreas curriculares são prioritárias para o envolvimento dos pais?
19. Vínculos com a comunidade em geral (órgãos governamentais, empresas e comunidade profissional, como pesquisadores universitários) – identificar as parcerias que existem para fins específicos de apoio à aprendizagem.
20. Pontos fortes e necessidades de aprendizagem – oferecer uma descrição dos pontos positivos da escola e das áreas que mais necessitam de melhoria, juntamente com a base de evidências.
21. Área de prioridade – responder à seguinte pergunta: qual o líder e sua equipe acreditam ser a principal prioridade da escola para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes?

Fonte: elaboração própria.

(ii) Um *marco de liderança para a aprendizagem* (LpA) e como ele pode ser utilizado pelos diretores recém-nomeados

O segundo marco de liderança se baseia na extensa literatura que existe sobre liderança nas escolas (Leithwood et al., 2006; Day et al., 2010, 2016; Robinson, 2007, 2009; OECD, 2008; MacBeath; Dempster, 2009; Masters, 2009; O'Donohue; Clarke, 2009; Hattie, 2015; Leithwood, 2012; Hallinger, 2018). Essa literatura é incluída aqui como uma síntese das conclusões da pesquisa que captam e ampliam várias questões levantadas pela heurística descrita anteriormente. Em particular, concentra-se em práticas que, quando relacionadas ao trabalho diário dos diretores, permitem-lhes conectar melhor suas atividades com a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Em resumo, o *Marco de LpA* se refere principalmente à *pedagogia*, às *pessoas* e ao *lugar*, com os interesses dos estudantes em mente. Este marco enfatiza que a construção e a manutenção de um objetivo moral compartilhado são fundamentais para todas as práticas de liderança, que devem ser apoiadas por pelo menos seis outros conjuntos de práticas. Estas são descritas nos sete domínios que seguem:

a. *Um propósito moral compartilhado* – definir e construir de forma clara um consenso sobre o objetivo moral do trabalho de líderes e professores.
b. *Uma base robusta de evidências* – coleta, estudo, debate e aplicação de dados para fundamentar e aprimorar a melhoria da aprendizagem.
c. *Condições de aprendizagem* – aprimorar as condições de aprendizagem: o ambiente físico, sociocultural e emocional.
d. *Currículo e ensino* – planejar, coordenar e monitorar o currículo e o ensino em toda a escola.
e. *Apoio de pais e da comunidade* – conectar-se ao apoio dos pais e da comunidade em geral.
f. *Liderança compartilhada* – criar parcerias de liderança e organizá-la de maneira adequada.
g. *Desenvolvimento profissional* – participar do desenvolvimento profissional de forma ativa.

No conjunto de práticas enumeradas, por exemplo, a Figura 1, elaborada por Dempster e colegas (2017), ilustra o relacionamento entre esses domínios, oferecendo uma versão abreviada que pode ser compartilhada pelos diretores com professores, pais, familiares e outros membros da comunidade em geral. Em resumo, é um retrato instantâneo de ações essenciais conhecidas por conectar a atividade de liderança à aprendizagem dos estudantes.

Figura 1 – Um marco de liderança para a aprendizagem

* Aperfeiçoar a aprendizagem e o desempenho estudantil

Fonte: Dempster et al. (2017).

No centro da Figura 1 e indiscutivelmente

> no centro do trabalho dos líderes da escola está sua dedicação ao *objetivo moral* de melhorar a vida de crianças e jovens através da aprendizagem. A execução disso repousa em um compromisso com conversas profissionais focadas ou *'diálogo disciplinado'*, sempre estimulado por *fortes evidências* do que os estudantes podem fazer, de modo que o lugar para onde precisam avançar para melhorar seja bem fundamentado. Em torno deste núcleo central está o compromisso com *a aprendizagem profissional ativa* dos líderes das escolas e dos funcionários, um entendimento de que a *liderança compartilhada* é essencial nas escolas e que estruturas e processos devem ser organizados de acordo com essa necessidade. Quando isso é realizado, é essencial um compromisso claro com *um currículo bem planejado, com ensino e aprendizagem cuidadosamente coordenados e monitorados*, assim como uma concentração na criação de *condições* úteis e de *suporte* para a aprendizagem dos estudantes, o ambiente físico, cultural, social e emocional de aprendizagem. O último dos domínios da Figura 1 refere-se à importância de estabelecer *conexões além da escola* com as famílias, suas comunidades e outras organizações que possam fazer contribuições diferentes, mas necessárias, para melhorias na aprendizagem. Todas essas dimensões se combinam para compor uma agenda complexa para líderes posicionais e professores que desejam fazer a diferença na vida dos estudantes nos contextos em que trabalham (Dempster et al., 2017, cap. 1).[14]

Deve-se dar mais atenção às sobreposições concêntricas no centro da Figura 1, áreas em que os dados dos estudantes e as evidências de aprendizagem oferecem o estímulo para discussões firmemente ancoradas na melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, os debates profissionais são descritos como um processo do *diálogo disciplinado* (Swaffield; Dempster, 2009; Dempster et al., 2017), intrínseco aos diálogos construtivos dos diretores com seus professores. O diálogo é sempre direcionado ao objetivo moral da educação, o epicentro da figura, que usa dados e evidências da avaliação formativa para apontar o caminho para melhorias na aprendizagem dos estudantes e, por fim, melhorias em suas realizações. Para diretores recém-nomeados, aprender a conduzir discussões e debates organizados sobre pedagogia e desempenho estudantil provavelmente será de especial importância, caso eles tenham tido pouca experiência em discussões profissionais produtivas antes de sua nomeação. Para uma explicação completa sobre os procedimentos e as perguntas para o *diálogo disciplinado*, consulte o capítulo 4 da obra de Dempster e outros (2017).

Implicações práticas

Consistente com os pontos focais da heurística descritos anteriormente, o *Marco de LpA* requer atividades e estratégias implementadas pelos diretores em parceria com os professores, para que eles aprendam pedagogicamente juntos. Três exemplos são fornecidos para ilustrar o tipo de aprendizagem com base em evidências que é possível quando a ação é sustentada pelos domínios do Marco. O primeiro exemplo pede que os diretores reflitam sobre a extensão de seus conhecimentos e habilidades em relação a cada um dos domínios da *liderança para a aprendizagem*. O segundo mostra como as evidências sobre o objetivo moral da educação podem ser coletadas dos funcionários, para servir de base para a discussão e a resolução. O terceiro descreve quão fortemente as ações de *liderança para a aprendizagem* estão sendo vivenciadas na escola e, em geral, de que maneira podem ser discutidas as opiniões dos membros da equipe .

a. Um instrumento para ajudar a produzir um perfil pessoal de liderança para a aprendizagem para diretores

Este instrumento de autoavaliação, denominado por Dempster e colegas (2017) *perfil de liderança pessoal*, foi projetado para oferecer aos diretores a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos e as habilidades necessários para empreender ações de liderança conhecidas por conectar, de maneira direta e indireta, seu trabalho à aprendizagem. Os 36 itens mostrados no Quadro 3 foram derivados dos estudos a partir dos quais o Marco de LpA foi sintetizado. O Quadro 3 também acrescenta os detalhes descritivos de cada um de seus domínios.

Com uma escala de quatro pontos, o instrumento solicita aos diretores que classifiquem o *status* de seus conhecimentos e habilidades nas práticas de liderança conhecidas por estarem vinculadas à aprendizagem dos estudantes, como *limitado* (L), *sólido* (S), *muito bom* (MB) e *excelente* (E).

A conclusão e a análise pessoal das respostas a essas perguntas alertarão os diretores, novos ou experientes, sobre as deficiências pessoais informadas, enquanto relatam e reconhecem as capacidades existentes. O instrumento também pode ser utilizado pelos diretores com membros de suas equipes de liderança e com professores. Com essa ampliação, um valioso *feedback* sobre a natureza e a extensão da *liderança para a aprendizagem* em toda a escola pode ser submetido a uma discussão rigorosa sobre como a liderança pode ser compartilhada de forma mais efetiva.

b. Reunir evidências de líderes e professores sobre aspectos do propósito moral da escola

Embora o objetivo moral da educação raramente seja questionado, é ingênuo supor que nunca possa haver uma aceitação diluída da obrigação profissional de continuar

[14] Para uma explicação completa deste marco, consulte o capítulo 1 da obra de Dempster e colegas (2017).

Quadro 3 – Um instrumento de autoavaliação do perfil de liderança pessoal para diretores

Domínios e práticas	L	S	MB	E
Objetivo moral compartilhado – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 1. definir expectativas elevadas; 2. criar uma visão e definir direções de forma colaborativa; 3. verificar que as metas estão inseridas nas rotinas da escola e da sala de aula; e 4. garantir consenso sobre as metas.				
Uma base robusta de evidências – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 5. certificar-se de que os dados da escola e do sistema sejam coletados; 6. buscar a coleta sistemática de dados entre as responsabilidades da escola; 7. planejar a aprendizagem dos estudantes com base em dados de diagnóstico; 8. monitorar a aprendizagem dos estudantes com base em evidências; e 9. compartilhar tarefas de responsabilização com professores, com base em dados da sala de aula, da escola e do sistema.				
Condições de aprendizagem – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 10. gerenciar recursos de maneira estratégica; 11. alinhar os recursos financeiros às prioridades; 12. proporcionar um ambiente físico seguro e agradável; 13. garantir apoio social e emocional aos estudantes; 14. celebrar o sucesso de professores e estudantes; e 15. aplicar recursos às condições físicas, sociais e emocionais da aprendizagem.				
Currículo e ensino – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 16. supervisionar de maneira ativa os processos de planejamento curricular da escola; 17. coordenar e gerenciar o programa de ensino e aprendizagem; 18. observar diretamente os professores em ação e fornecer *feedback* específico; 19. manter o compromisso com as prioridades do currículo; 20. demonstrar grande interesse no trabalho e nas realizações dos estudantes em sala de aula; e 21. participar de forma ativa na tomada de decisões curriculares.				
Apoio aos pais e à comunidade – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 22. incluir os pais como parte integrante dos programas de aprendizagem da escola; 23. ser ativo na comunidade local e nas comunidades profissionais; 24. buscar parcerias com profissionais fora da escola; 25. envolver mais apoio da comunidade para melhorar a aprendizagem; e 26. formar redes de contato sobre boas práticas com outras escolas e outros professores.				
Liderança compartilhada – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 27. incentivar o trabalho em equipe entre os professores; 28. planejar estruturas da organização escolar para apoiar a melhoria da aprendizagem; 29. apoiar culturas colaborativas de trabalho; e 30. compartilhar a liderança com os professores de forma sistemática.				
Desenvolvimento profissional – qual é a extensão de seu conhecimento e sua habilidade para: 31. promover habilidades em análise e interpretação de dados por meio do ADP entre os professores; 32. garantir que os professores se envolvam em uma aprendizagem ampliada sobre as áreas prioritárias da escola; 33. buscar a contribuição de profissionais da educação e de outros profissionais fora da escola; 34. apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade dos professores; 35. concentrar-se no desenvolvimento de conhecimento profundo sobre as principais áreas de aprendizagem; e 36. desempenhar um papel ativo e prático na aprendizagem e no desenvolvimento profissional.				

Fonte: elaboração própria.

trabalhando no interesse de todas as crianças e todos os jovens, independentemente de suas origens. Afinal, é sabido que circunstâncias difíceis podem prejudicar o comprometimento e enfraquecer as melhores intenções.

Para ilustrar o tipo de discussão considerado possivelmente "estranho" que pode ser necessário em alguns ambientes desafiadores, sugiro uma ferramenta elaborada por Dempster e colegas (2017), criada em resposta à seguinte pergunta: *em que medida o compromisso da escola para o propósito moral de melhorar a aprendizagem de todos* é compreendido e compartilhado pelos membros da equipe? A ferramenta foi adaptada e utilizada várias vezes. Ela busca as respostas dos professores para questões relacionadas ao modo como eles podem reagir às necessidades das crianças que vivem em contextos socioeconômicos desfavorecidos. As questões, como itens, foram adaptadas do trabalho de MacBeath e Mortimore (2001). Pede-se aos professores que respondam a cada um dos itens abaixo, em uma escala Likert de quatro pontos: *concordo plenamente* (CP), *concordo* (C), *discordo* (D) e *discordo totalmente* (DT).

Um exame mais detalhado do Quadro 4 mostra que ela contém dois conjuntos de itens – os números 1, 4, 6, 7 e 9 sugerem uma postura positiva, enquanto os números 2, 3, 5, 8 e 10 sugerem uma postura negativa. A conclusão e a agregação dos dados possibilitam uma discussão que, de outra forma, poderia ser difícil, pois nenhuma visão individual do professor precisa ser exposta. O que provavelmente acontecerá, porém, é um diálogo sólido sobre a postura coletiva adotada pelos funcionários da escola diante das circunstâncias que enfrentam na educação das crianças sob seus cuidados. A partir desse tipo de diálogo fundamentado em evidências, naturalmente surgirão ocasiões para discutir ideias sobre as razões de tais circunstâncias, bem como para identificar a aprendizagem profissional que abordará aspectos negativos ou continuará proporcionando experiências positivas de ensino.

c. Abertura da discussão sobre a força da liderança para a aprendizagem na escola

Na terceira aplicação prática derivada do *Marco de LpA*, utiliza-se um conjunto de perguntas para determinar com que intensidade os membros da equipe classificam a implementação de cada um dos domínios do Marco na escola, e as provas que eles sugerem apoiar a classificação. Essa estratégia é adaptada do capítulo 2 da obra de Dempster e outros (2017). Ao utilizarem o Quadro 5, diretores e professores são convidados a marcar a sua nota em uma escala de dez pontos, sendo 10 a implementação muito forte e decisiva e 1 a implementação muito fraca e inconclusiva.

Ao reunir os dados coletados de todos os entrevistados, diretores e professores podem ter uma discussão vigorosa sobre os domínios da LpA que recebem as notas mais altas e os que atraem as notas mais baixas. Considerar as razões pelas quais esse processo ocorre dessa forma abriria a

Quadro 4 – Ferramenta de pesquisa relacionada ao domínio "propósito moral" do *marco da liderança para a aprendizagem*

Itens	CT	C	D	DT
1. Sinto que trabalhar nesta escola para estudantes desfavorecidos e de baixa condição socioeconômica é um desafio positivo para mim.				
2. Meu trabalho para melhorar a aprendizagem fará pouca diferença para as crianças que ensino neste ambiente.				
3. O meio desfavorecido aqui tem uma influência enorme na aprendizagem das crianças.				
4. Acredito que posso motivar meus estudantes a querer melhorar, independentemente de suas origens.				
5. É improvável que os pais possam ajudar seus filhos a aprender da maneira que eu gostaria.				
6. Meu ensino pode elevar o padrão de desempenho de qualquer criança nesta escola.				
7. Posso influenciar os pais a desempenharem um papel positivo na aprendizagem de seus filhos nesta escola.				
8. Para mim, há poucas satisfações em trabalhar neste tipo de escola.				
9. Fico realmente muito satisfeito quando meus estudantes melhoram de alguma forma.				
10. Não há como motivar as crianças a se comportarem o dia todo.				

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5 – Classificação da força da implementação de LpA na escola

Perguntas de *liderança para a aprendizagem*	Nota (escala de 10 pontos)
1. Qual é a força do compromisso da nossa escola com o propósito moral de melhorar a aprendizagem e o desempenho de todos os estudantes?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
2. Quão fortes são as nossas práticas no uso de dados e evidências no diálogo profissional sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes e as orientações de melhoria?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
3. Qual é a força da aprendizagem e do desenvolvimento profissional na escola?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
4. Com que intensidade nosso currículo é coordenado e monitorado?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
5. Qual é a força de nossa conexão com os pais e com a comunidade em geral no apoio à aprendizagem das crianças?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
6. Com que intensidade atendemos às condições de aprendizagem – as condições culturais, sociais, emocionais e físicas, bem como os recursos necessários?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
7. Com que intensidade implementamos acordos e práticas de liderança compartilhada para apoiar melhorias aos estudantes em toda a escola?	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

Fonte: elaboração própria.

conversa para muitas ideias diretas sobre as evidências que sustentam qualquer uma das classificações. Esses tipos de discussões internas com base em opiniões são elementos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento profissional *no trabalho*, assim como pré-requisitos para determinar os domínios que o diretor e os professores acreditam dever receber alta prioridade para uma ação colaborativa.

Para concluir esta seção do capítulo, passo agora ao terceiro dos marcos relacionados à aprendizagem de liderança.

(iii) Um marco de liderança escolar abrangente: uma referência de aprendizagem e desenvolvimento para diretores experientes

O terceiro marco de liderança é o resultado do trabalho analítico realizado por dois estudiosos da Universidade da Virgínia, nos Estados Unidos. Em 2016, Hitt e Tucker conduziram um estudo aprofundado sobre os quatro marcos de liderança e suas bases de pesquisa subjacentes. Dos quatro identificados, três foram analisados de forma explícita, enquanto o quarto (Robinson, 2009) foi utilizado como referência. Em seguida, o estudo fornece uma visão geral sobre os três marcos e sua integração em um marco unificado.

O Marco de Liderança de Ontário (*Ontario Leadership Framework* – OLF) foi desenvolvido para o Instituto Canadense para Liderança em Educação (Leithwood, 2012). É o mais recente dos marcos analisados para o Marco Unificado de Hitt e Tucker (2016). Nesse contexto, Leithwood revisou a literatura sobre liderança nas escolas e, mais amplamente, no campo da pesquisa em gestão. O autor distinguiu entre práticas e competências de liderança, concentrando-se na prática externa de liderança, não nas características subjacentes do indivíduo que estão inseridas nas competências. Essa distinção permitiu enfocar as atividades que são claramente especificadas e que podem ser desenvolvidas por meio de um esforço consciente e coordenado (Leithwood, 2012). O Instituto OLF apresentou cinco domínios e 21 dimensões subordinadas.

O Marco de Liderança Centrada na Aprendizagem foi desenvolvido em 2006 por Murphy e outros. É o mais antigo dos marcos incluídos no estudo de Hitt e Tucker. Murphy e seus colegas (2006) também observaram que a liderança é descrita como um processo, não como traços de um ou mais indivíduos. Eles enfatizam que a liderança é inerentemente relacional, pois envolve influenciar outras pessoas para alcançar objetivos, e, portanto, as práticas de liderança estão incorporadas em estruturas e culturas organizacionais complexas das escolas.

Como observam Hitt e Tucker, o Marco de Liderança Centrada na Aprendizagem surgiu de estudos que examinam a influência da liderança no desempenho dos estudantes (Hitt; Tucker, 2016, p. 538). Esse Marco contém oito domínios e 31 dimensões.

O Marco de Suporte Essencial foi desenvolvido a partir de um estudo longitudinal do desempenho estudantil nas escolas públicas de Chicago (Sebring et al., 2006). Foi derivado de dados empíricos e buscou desenvolver um modelo teórico

Quadro 6 – Domínios e dimensões de um marco de liderança unificado

Domínios e dimensões da estrutura unificada
1. Estabelecer e transmitir a visão.
Criar, articular e administrar uma missão e uma visão compartilhadas.
Implementar a visão e estabelecer metas e expectativas de desempenho.
Modelar práticas aspiracionais e éticas.
Comunicar amplamente o estado da visão.
Promover o uso de dados para a melhoria contínua.
Cuidar da responsabilização externa.
2. Facilitar uma experiência de aprendizagem de alta qualidade para os estudantes.
Manter a segurança e a ordem.
Personalizar o ambiente para refletir nele os antecedentes dos estudantes.
Desenvolver e monitorar o programa curricular.
Desenvolver e monitorar o programa instrucional.
Desenvolver e monitorar o programa de avaliação.
3. Construir a capacitação profissional.
Selecionar o ajuste certo.
Oferecer consideração individualizada.
Construir relacionamentos confiáveis.
Proporcionar oportunidades de aprendizagem para todo o corpo docente, incluindo os líderes.
Apoiar, proteger e reconhecer a equipe.
Criar responsabilidade pela promoção da aprendizagem.
Criar comunidades de prática.
4. Criar organizações de apoio à aprendizagem.
Adquirir e alocar recursos de maneira estratégica para a missão e a visão.
Considerar o contexto para maximizar o funcionamento organizacional.
Construir processos colaborativos para a tomada de decisões.
Compartilhar e distribuir liderança.
Desenvolver e cuidar da diversidade.
Manter expectativas ambiciosas e padrões altos.
Fortalecer e otimizar a cultura escolar.
5. Conectar-se com parceiros externos.
Construir relacionamentos produtivos com famílias e parceiros externos na comunidade.
Envolver as famílias e a comunidade em processos colaborativos para fortalecer a aprendizagem dos estudantes.
Ancorar as escolas na comunidade.

Fonte: Hitt; Tucker (2016).

normativo de liderança a partir da prática. Deve-se notar que o contexto do estudo, em escolas urbanas em uma grande cidade norte-americana, significa que qualquer generalização da noção sobre práticas de liderança sugerida pelos cinco domínios e 16 dimensões deve ser tomada com cautela, particularmente em contextos diferentes.

Hitt e Tucker (2016) revisaram cada um desses três marcos e suas bases de pesquisa para desenvolver uma fusão abrangente de ideias semelhantes. O *marco unificado* resultante procura oferecer uma perspectiva abrangente e sintetizada sobre os domínios e as dimensões ou práticas de liderança eficazes em ambientes escolares. Esse *marco unificado* é apresentado no Quadro 6.

Implicações práticas

O *marco de liderança unificado* compartilha muitas semelhanças com os *pontos focais* da ferramenta heurística e com os domínios e as práticas do *Marco de LpA* examinados anteriormente. No entanto, ele vai além, ao oferecer uma colagem abrangente das práticas relacionadas à liderança eficaz da escola e à melhoria dos estudantes. Não há dúvida de que ele engloba um forte compromisso com a liderança compartilhada e enfatiza a pedagogia, o profissionalismo e as parcerias dentro e fora da escola. Qualquer um dos domínios poderia ser "colocado sob o microscópio" pelos diretores e seus professores, em seus esforços combinados para melhorar a aprendizagem e o desempenho de seus estudantes. Por exemplo, as dimensões selecionadas podem estar sujeitas ao diálogo profissional entre diretores e professores sobre o que ocorre na atualidade e para qual direção se deve mudar. Um instrumento simples como o seguinte, ilustrado no Quadro 7, oferece o tipo de sustentáculo útil para manter o foco dessa discussão. Os diretores podem pedir aos professores que registrem suas opiniões, usando (-), (0) e (+) em relação às principais dimensões do currículo, ensino e aprendizagem retiradas do marco de Hitt e Tucker (2016).

A compilação de classificações fornecerá um resumo de opiniões por linhas e colunas, apontando o caminho para as dimensões que merecem atenção séria ou atividade positiva contínua. Uma vez observada e considerada essa evidência, a discussão avança quase que de forma automática sobre quais são os pontos de vista negativos que dominam e por que, e o que deve ser feito para melhorar as práticas relacionadas a determinadas dimensões. Também é provável que a liderança compartilhada seja trazida para o primeiro plano, uma vez que essas dimensões pedagógicas estão entrelaçadas de forma intrínseca com as ações diárias dos professores.

O *marco de liderança unificado* pode ser utilizado por diretores experientes para organizar a aprendizagem e o desenvolvimento *no trabalho*, independentemente do contexto em que estão trabalhando. O pensamento sistemático sobre liderança escolar, por meio de dimensões conhecidas por extrair resultados significativos de pesquisas, permite que líderes com longa experiência reorientem aspectos de sua aprendizagem de liderança que podem ter ficado de forma inconsciente "sob o radar" por algum tempo.

Resumo da Seção 1

Esta primeira seção do capítulo descreveu três marcos que descrevem aspectos do alcance e da complexidade da aprendizagem de liderança exigidos dos diretores em suas carreiras. Com isso, sugere-se que grande parte dessa aprendizagem pode ocorrer pela reflexão pessoal e pela ação na escola de forma independente, bem como se ao aprender com outras pessoas *no trabalho* e usar certas abordagens práticas de como isso pode ser feito. De fato, como é mostrado na próxima seção, a aprendizagem *in situ* é especialmente poderosa por causa de sua especificidade de contexto, relevância local e propriedade dos envolvidos.

A seguir, há um esboço de algumas questões-chave relacionadas às características de programas formais de alta qualidade de aprendizagem e desenvolvimento de liderança, na maioria das vezes realizados fora da escola pelas autoridades educacionais e outras agências educacionais relacionadas.

Quadro 7 – Visões qualificadas das principais dimensões de currículo, ensino e aprendizagem

Qual é a natureza da visão que tenho sobre como esta escola:	Negativo (-)	Neutro (0)	Positivo (+)
1. desenvolve o programa curricular geral?			
2. monitora o programa curricular geral?			
3. desenvolve programas de ensino e aprendizagem em sala de aula?			
4. monitora os programas de ensino e aprendizagem em sala de aula?			
5. promove a avaliação da escola e da sala de aula?			
6. monitora a avaliação da escola e da sala de aula?			

Fonte: elaboração própria.

Seção 2: Que características são apresentadas pelos programas de aprendizagem de liderança de alta qualidade?

Esta seção do capítulo examina um *corpus* de pesquisa internacional e produção acadêmica para identificar as qualidades e as características de programas de aprendizagem e desenvolvimento de liderança abrangentes e eficazes. Primeiro, discutem-se alguns dos temas importantes emergentes da literatura recente, antes de se listar e explicar um conjunto de perguntas apoiadas por resultados de pesquisas que os diretores podem usar para decidir sobre os programas de liderança que provavelmente valerão a pena para eles.

Questões da literatura internacional sobre a aprendizagem de liderança

Desde o início, deve-se dizer que existe um forte consenso sobre as características gerais da aprendizagem profissional de alta qualidade, o que foi confirmado por estudos investigativos nas últimas três décadas. Pesquisadores como Little (1993), Cochran-Smith e Lytle (1999), Hunzicker (2011), bem como Aas e Paulson (2019), para citar apenas alguns, reforçaram a conclusão de que "a aprendizagem profissional é relevante e autêntica para aprendizes adultos quando é incorporada ao trabalho de maneira instrucional, colaborativa, solidária e contínua" (Aas; Paulsen, 2019, p. 2). A aprendizagem profissional também atua como um processo de socialização e traz novos participantes para a esfera de influência de outras pessoas capazes de compartilhar amplos conhecimentos e experiências das pressões e das satisfações da liderança (Boyce; Bowers, 2018; Normore; Jean-Marie. 2010; Sanzo; Sherman; Clayton. 2011). A socialização experimentada pelos líderes também serve de modelo para os próprios diretores quando eles se reúnem com novos professores em suas escolas. Sanzo e seus colegas (2011) descobriram que encontros presenciais de aprendizagem profissional com os professores aumentam o capital social e a credibilidade do diretor na escola, ao mesmo tempo em que criam um clima positivo para a colaboração e aumentam a satisfação dos professores no trabalho (Boyce; Bowers, 2018; Orphanos; Orr, 2014).

Embora os processos gerais de aprendizagem profissional estejam bem documentados, é importante enfatizar que o melhor local para a aprendizagem de liderança é *no trabalho*, mas não sem o recurso a pesquisas convincentes sobre a prática (Huber, 2011). Aprender juntos no local de trabalho depende de diretores que tenham um entendimento profundo sobre a liderança compartilhada e os benefícios a serem obtidos com a aprendizagem conjunta (MacBeath et al., 2018; Simpson, 2016). Também se dá destaque à reflexão sobre teoria e prática e à metacognição, que deve definir o líder autorreflexivo. Aas e Paulsen são instrutivos sobre este ponto:

> As habilidades metacognitivas podem ajudar o líder individual a entender o que novos conhecimentos significam para a prática de liderança escolar e para o desenvolvimento da identidade do indivíduo como líder escolar (Robertson, 2013). Em outras palavras, o fato de os líderes escolares serem ativos e envolvidos nos processos de desenvolvimento da própria escola é essencial para sua aprendizagem e de suas escolas, bem como para refazer as práticas (Dempster et al., 2011). Isso corresponde à pesquisa-ação prática (Kemmis, 2009), que se baseia em princípios colaborativos e autorreflexivos por meio dos quais os praticantes refazem suas práticas para si mesmos. Transformar práticas significa mudar o que fazemos, o que pensamos e dizemos (Kemmis, 2009) e a maneira como nos relacionamos com os outros e com as coisas e circunstâncias à nossa volta (Aas; Paulsen, 2018, p. 3).

A seguir, estão as descrições de um conjunto de perguntas sobre as características de programas de liderança de alta qualidade e seu suporte na revisão da literatura recente.

Perguntas derivadas de pesquisas e estudos acadêmicos sobre as características de programas de aprendizagem de liderança de alta qualidade

As perguntas colocadas nesta parte do capítulo devem suas origens a uma pesquisa realizada pelo Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar (Dempster; Lovett; Flückiger, 2011), complementada pelo trabalho de Fluckiger e outros (2014) e outros materiais publicados até 2019.

Pergunta 1. O programa de liderança oferece uma oportunidade para que os indivíduos aprendam suas próprias etapas de carreira e necessidades de liderança e, simultaneamente, a autoridade educacional sugere seus requisitos de aprendizagem?

A posição adotada neste capítulo argumenta que os indivíduos devem assumir a responsabilidade por grande parte de sua própria aprendizagem de liderança, mas, em geral, isso será superado pela participação em programas obrigatórios conduzidos por seus empregadores. As obras de Gurr e Drysdale (2015) e de Hopkins (2008) confirmam que as necessidades do indivíduo e do sistema são aspectos inegáveis da aprendizagem efetiva da liderança. Embora seja provável que haja uma predominância das necessidades do sistema, isso não deve se dar ao custo da ação individual (Flückiger et al., 2011).

Pergunta 2. O programa de liderança é direcionado a um dos dois objetivos de melhoria na aprendizagem dos estudantes e na melhoria da escola?

O objetivo de melhoria pedagógica da aprendizagem profissional dos professores (Robinson, 2009; Bishop, 2011; Day et al., 2010; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2012) foi enfatizado na ferramenta heurística descrita na Seção 1 e reformulada para diretores nos domínios da *liderança para*

aprendizagem, explicados anteriormente neste capítulo. O aperfeiçoamento pedagógico é marcado pela atenção direta e deliberada às melhorias nas estratégias de ensino, às experiências de aprendizagem e, portanto, às melhorias no desempenho dos estudantes (MacBeath et al., 2018). Como o aprimoramento escolar é um resultado significativo dos efeitos do aprimoramento pedagógico (Hopkins, 2008; Day et al., 2016), os dois objetivos estão lado a lado em uma posição de destaque nos programas de aprendizagem de liderança.

Pergunta 3. O programa de liderança é fundamentado por evidências de pesquisa confiáveis e convincentes?

A aprendizagem profissional de alta qualidade para líderes exige muito mais do que confiar na experiência ou no conhecimento "do ofício", por mais importante que sejam. Os diretores devem esperar que se recorra a pesquisas confiáveis, verificáveis e robustas sobre as disciplinas que reconhecidamente afetam a prática de liderança (Waters et al., 2003; Darling-Hammond et al., 2007; Hunzinger, 2011; Aas; Paulsen, 2109). Não faltam descobertas nesse campo, mas, como argumenta Huber (2010), o teste real consiste em conhecer e ser capaz de transformar o conhecimento teórico e conceitual em aplicações práticas. Como dizem Flückiger e seus colegas, a ideia é que os líderes das escolas tenham menor propensão a desconsiderar o conhecimento e a teoria, e que sejam informados pelas pesquisas. Além disso, que os líderes tenham maior probabilidade de aplicar esses conhecimentos na prática, ou seja, transferir o conhecimento para a ação (Huber, 2011). Atualmente, as evidências de pesquisa sugerem que o papel da liderança pedagógica, em conjunto com os aspectos relacionais associados atribuídos à liderança distribuída e transformadora, é central para melhorar os resultados dos estudantes (Robinson et al., 2009; Hallinger, 2011; MacBeath et al., 2018) e, portanto, deve ser central para os programas de aprendizagem profissional para líderes (p. 568).

Pergunta 4. O programa de liderança permite que as sequências de aprendizagem sejam espaçadas e intercaladas com o apoio de seus superiores, bem como com aplicações na escola e encontros reflexivos?

É sabido e entendido que os programas de liderança e desenvolvimento realizados em eventos únicos destinam-se apenas a fornecer informações e dificilmente levarão a mudanças práticas e duradouras. Isso ocorre porque eles não incluem os processos necessários para transferir, ao longo do tempo, as ideias poderosas para as atividades nas escolas (Hunzicker, 2011; Huber, 2011; Darling-Hammond, 2011). A transferência de conhecimento não ocorre sem o envolvimento dos professores da escola e, portanto, os diretores devem dedicar algum tempo para que os funcionários exerçam um papel de liderança na implementação, na reflexão e no estudo dos problemas mais difíceis encontrados nas salas de aula.

Pergunta 5. O conhecimento do programa de liderança é apresentado para que possa ser levado de volta à escola, de maneira a maximizar os efeitos na capacidade de liderança?

Embora se reconheça as limitações óbvias dos programas para diretores com apenas um dia de duração, não se deve menosprezar a importância do conhecimento adquirido por meio de oportunidades fora da escola. A característica distintiva dos programas externos de valor é a sua capacidade de construir conexões com a prática escolar cotidiana realista. Assim, cabe aos diretores assumirem a responsabilidade de perceber a transferência de aprendizagem como uma medida de sua própria eficácia pós-programa (OECD, 2008; Bush, 2009; Huber, 2011; Gurr; Drysdale, 2015). Quando questões de transferência são incluídas no planejamento do programa e, como indicado na Pergunta 10 a seguir, quando se dá uma atenção séria à avaliação dos efeitos do programa, os diretores são incentivados a compartilhar a atividade de liderança com seus professores, cuja responsabilidade de melhoria reside de forma ampla sobre eles (Gronn, 2009; Spillane et al., 2010).

Pergunta 6. O programa de liderança foi desenvolvido para etapas específicas da carreira, com pronta transferência de teoria e conhecimento para a prática no contexto de sua escola?

A prioridade mais alta para qualquer estudante é que o programa oferecido seja adaptado para atender a suas necessidades pessoais. Isso pressiona os formuladores de programas a tentarem combinar objetivos, conteúdos e processos com as etapas da carreira dos participantes (Darling-Hammond et al., 2007; OECD, 2008; Barber, 2010). Isso não quer dizer que programas que envolvam diretores em diferentes etapas da carreira não tenham valor. Esse valor dependerá de a questão em foco ser uma preocupação geral. O que foi constatado é que, em geral, os programas formais de liderança são disponibilizados para diretores recém-nomeados, com uma lacuna perceptível na provisão para os profissionais que têm anos de experiência e para os que têm apenas a experiência de sala de aula. Barber (2010) e Lovett (2018) concordam que as oportunidades de liderança de professores ajudariam a expandir o conjunto de diretores em potencial.

Pergunta 7. O programa de liderança oferece aprendizagem com apoio de colegas, dentro ou fora da escola, para que o feedback o ajude a transferir teoria e conhecimento para práticas aprimoradas?

Apesar de seus custos, a aprendizagem apoiada por pares confirmou seu lugar na agenda da aprendizagem profissional, não apenas na educação, mas também em outras áreas. O uso de *feedback* sobre planejamento, ação e efeitos (Swaffield, 2004) é evidente na literatura sobre círculos de qualidade,

comunidades de prática (Lovett, 2018), "amigos críticos" (Swaffield, 2004), bem como formação e uso de mentores (Robertson, 2008); e, por isso, não surpreende que a reflexão sobre o *feedback* imediato seja destaque na aprendizagem e no desenvolvimento da liderança. A qualidade do relacionamento entre mentor (*coach*) e diretor define o quanto esse tipo de apoio de colegas é útil para o estudante na busca de aperfeiçoamento em práticas de liderança.

Pergunta 8. O programa de liderança reconhece a singularidade de cada contexto escolar, ao incorporar e utilizar o conhecimento dos diretores sobre suas circunstâncias?

A importância do conhecimento sobre o contexto já foi discutida neste capítulo, mas vale a pena destacá-la novamente como uma questão na qual os programas de liderança devem se concentrar. Ajudar os diretores a acessar as fontes de informação sobre as comunidades nas quais eles trabalham, bem como capacitá-los a aprender sobre práticas fundamentadas em pesquisas que recomendam ações em circunstâncias desafiadoras, são aspectos que devem ser incorporados à estrutura do programa (Leithwood, 2006; Day et al., 2010). Desenvolver um entendimento sobre como os pontos fortes de uma comunidade podem ser aproveitados no interesse da melhoria deve ser uma meta de liderança, sustentada por estratégias práticas capazes de serem adaptadas e aplicadas em suas próprias escolas pelos diretores (Leithwood et al., 2006; Hallinger, 2011; Huber, 2011; Johnson et al., 2016). O contexto macro não deve ser esquecido, como demonstraram Hallinger (2018), MacBeath e seus colegas (2018), de modo a expor os diretores à variedade de sistemas políticos, culturais, sociais e econômicos que existem nos âmbitos nacional e internacional. A parte difícil é envolver os diretores na aprendizagem que os ajuda a conectar os contextos macro e micro na atividade de liderança com seus professores.

Pergunta 9. As possibilidades oferecidas pelas parcerias externas são endossadas e incluídas no programa de liderança?

As parcerias com outras pessoas fora da escola aumentaram e mereceram destaque desde o relatório da OCDE (2008). Existe um conjunto de literatura científica cada vez maior que fornece evidências úteis sobre o impacto coletivo que parcerias com organizações comunitárias, pesquisadores universitários, provedores de serviços e familiares podem ter em questões relacionadas à melhoria da escola (Brundrett; Crawford, 2008). Os programas de aprendizagem de liderança que incluem a preocupação com o desenvolvimento de redes e parcerias expõem o diretor a novas possibilidades, assim como ao potencial de melhoria ainda maior que a liderança compartilhada fora da escola oferece.

Pergunta 10. Existem evidências no desenho do programa de que seus efeitos na aprendizagem de liderança e nas práticas da sua escola serão objeto de autoavaliação e avaliação externa?

Como foi mencionado acima, o estabelecimento da expectativa de que uma medida da eficácia de um programa de aprendizagem de liderança esteja parcialmente nas mãos dos diretores encontra suporte na literatura internacional (Bush, 2009; Dempster et al., 2017; MacBeath et al., 2018). Os diretores que iniciam projetos de pesquisa-ação após um programa de liderança (Aas; Paulsen, 2019) criam os meios pelos quais o *feedback* sobre a prática e a documentação dos efeitos podem ser sistematizados. A documentação também serve como evidência dos efeitos do programa para agentes de avaliação externos. No entanto, o se torna claro é que traduzir o conhecimento externo em ação local e em resultados observáveis requer um conhecimento do contexto. Isso é mais bem explicado pelos professores e pelas abordagens pedagógicas de resolução de problemas que exigem, mais uma vez, liderança compartilhada.

Implicações práticas

Uma implicação direta da discussão sobre a qualidade do programa consiste em transformar o conjunto de perguntas em uma lista de verificação, que torna simples a tarefa de avaliar as características e os possíveis benefícios de qualquer programa de liderança que se esteja considerando. O Quadro 8 mostra uma maneira de se fazer isso ao examinar o material publicitário produzido para qualquer programa de liderança e realizar julgamentos sobre a força das evidências que apoiam os princípios de criação e entrega de alta qualidade. Os julgamentos podem ser registrados, verificando se há *evidências fortes* (EF), *evidências limitadas* (EL) ou *nenhuma evidência* (NE).

Não há sugestão de que um programa de qualidade deva mostrar evidências robustas em resposta às dez perguntas do Quadro 8. Pode ser que um programa realmente bom se concentre, por exemplo, na Pergunta 6 (estágio de carreira) ou na Pergunta 9 (criação de parcerias externas). No entanto, em quase todos os programas deve haver fortes evidências em resposta à Pergunta 3 (base de pesquisa confiável) e à Pergunta 5 (transferência de conhecimento para a escola). Os diretores também podem utilizar as perguntas para realizar julgamentos sobre os programas de liderança aos quais os membros da equipe podem ser incentivados a participar. Os diálogos em grupo, que levem a julgamentos coletivos sobre a qualidade do programa e sua aplicação na escola, podem ajudar o diretor a justificar os gastos e os custos de oportunidade.

Quadro 8 – Perguntas para ajudar os diretores a realizarem julgamentos sobre as características de elaboração e oferta dos programas de aprendizagem e desenvolvimento de liderança

Perguntas sobre elaboração e oferta de programas de aprendizagem de liderança	EF	EL	NE
1. Quais são as evidências de que o programa de liderança oferece uma oportunidade simultânea de aprendizagem relacionada ao meu estágio pessoal na carreira e de atendimento aos requisitos do nosso sistema educacional?			
2. Que evidências existem de que o programa de liderança é direcionado a um ou aos dois objetivos relacionados à melhoria da aprendizagem dos estudantes e à melhoria da escola?			
3. Que comprovações existem de que o programa de liderança é fundamentado por evidências de pesquisa confiáveis e convincentes?			
4. Quais são as evidências de que o programa de liderança permite que as sequências de aprendizagem sejam espaçadas ao longo do tempo, criando oportunidades de reflexão sobre o progresso?			
5. Que evidências há de que o conhecimento é apresentado de modo que possa ser levado de volta à escola, para maximizar os efeitos em minhas atividades de liderança?			
6. Que evidências existem de que o programa de liderança foi desenvolvido para estágios específicos da carreira, com pronta transferência da teoria e do conhecimento para a prática em casos como o meu?			
7. Que evidências há de que o programa de liderança oferece aprendizagem com apoio de colegas dentro ou fora da minha escola, para me ajudar a processar o feedback e transferir a teoria e o conhecimento para uma prática melhorada?			
8. Quais são as evidências de que o programa de liderança reconhece a singularidade de cada contexto escolar, ao construir com referência às circunstâncias da minha própria escola?			
9. Quais são as evidências de que as parcerias externas são endossadas e incluídas no programa de liderança?			
10. Quais são as evidências de que o programa inclui a avaliação de seus efeitos nas minhas práticas de liderança, por autoavaliação ou avaliação externa?			

Fonte: elaboração própria.

Conclusão

Neste capítulo, preocupei-me com duas abordagens gerais à aprendizagem e ao desenvolvimento de liderança. A primeira reconhece a importância dos indivíduos que possuem capacidade pessoal para enfrentar os desafios decorrentes da nomeação ao cargo de diretor e a experiência contínua de liderança. Ao utilizar estratégias práticas no trabalho, os diretores podem adquirir, progressivamente, muito do conhecimento e das habilidades necessárias para aprender a liderar suas escolas de forma efetiva, em parceria com outras pessoas. Os três marcos de liderança discutidos oferecem compilações de conhecimentos, habilidades e práticas que aspirantes, recém-nomeados e diretores experientes provavelmente encontrarão durante suas jornadas profissionais. A segunda seção do capítulo reconheceu o importante papel desempenhado pelos programas de aprendizagem e desenvolvimento de liderança, projetados e oferecidos pelas autoridades educacionais e outras agências de desenvolvimento profissional para diferentes estágios da carreira. Ao fazer isso, ofereci um conjunto de perguntas que os próprios diretores podem utilizar ao considerarem os programas de aprendizagem e desenvolvimento de liderança para os quais são convidados a participar, ou aqueles que possam escolher livremente. Eles podem muito bem achar as perguntas úteis para ajudar-lhes a garantir

que obtenham benefícios de liderança significativos com o tempo, esforço e dinheiro gastos.

No complexo ambiente de políticas e práticas em que os diretores trabalham, a aprendizagem sobre liderança é um companheiro constante para aqueles que são autossuficientes e resilientes. Esperar que governos ou empregadores realizem a provisão universal para diretores é mais do que irrealista – é inaceitável. Ser capaz de aprender e crescer no próprio ambiente de trabalho, fundamentado pelo que demonstram as melhores pesquisas, é uma maneira confiável que os próprios diretores têm de aumentar sua eficácia e, ao mesmo tempo, garantir sua longevidade e sua satisfação no trabalho como líderes na escola.

Referências

AAS, M.; PAULSEN, P. National strategy for supporting school principal's instructional leadership: a Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 2019. Disponível em: <www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm>.

BARBER, M. *Capturing the leadership premium*: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future. London: McKinsey and Company, 2010. Disponível em: <http:// mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf>.

BISHOP, R. How effective leaders reduce educational disparities. In: ROBERTSON, J.; TIMPERLEY, H. (Eds.). *Leadership and learning*. London: Sage, 2011. p. 27-40.

BOYCE, J.; BOWERS, A. J. Different levels of leadership for learning: investigating differences between teachers individually and collectively using multilevel factor analysis of the 2011-2012 schools and staffing survey. *International Journal of Leadership in Education*, v. 21, n. 2, p. 197-225, 2018.

BRUNDRETT, M.; CRAWFORD, M. Introduction: educational leadership in a global environment. In: BRUNDRETT, M.; CRAWFORD, M. (Eds.). *Developing school leaders*: an international perspective. London: Routledge, 2008. p. 1-6.

BUSH, T. Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, v. 61, n. 4, p. 375-389, 2009.

CLARKE, S.; WILDY, H. Providing professional sustenance for leaders of learning: the glass half full? In: TOWNSEND, T.; MacBEATH, J. (Eds.). *International handbook on leadership for learning*. Dordrecht: Springer, 2011. p. 883-906.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (Eds). *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Research Association, 1999. p. 249-306.

CRANSTON, N.; EHRICH. L. (Eds). *Australian school leadership today*. Brisbane: Australian Academic Press, 2009.

DARLING-HAMMOND, L.; McLAUGHLIN, M. Policies that support Professional Development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, Mar. 2011.

DARLING-HAMMOND, L. et al. *Preparing school leaders for a changing world*: lessons from exemplary leadership development programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, 2007.

DAY, C.; GU, Q.; SAMMONS, P. The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 221-258, 2016.

DAY, C. et al. *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: University of Nottingham, 2009. (Research Report No DCSF-RR108).

DAY, C. et al. *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership, 2010.

DEMPSTER, N.; LOVETT, S.; FLÜCKIGER, B. *Content and strategies to develop school leadership*: a select literature review. Melbourne: The Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011.

DEMPSTER, N. et al. *Leadership and literacy*: principals, partnerships, and pathways to improvement. Cham, Switzerland: Springer, 2017.

DUIGNAN, P. *Educational leadership*: key challenges and ethical dilemmas. New York: Cambridge University Press, 2006.

FLÜCKIGER, B.; LOVETT, S.; DEMPSTER, N. Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search. *Professional Development in Education*, v. 40, n. 4, p. 561-575, 2014.

GRONN, P. Leadership configurations. *Leadership*, v. 5, n. 3, p. 381-394, 2009.

GURR, D.; DRYSDALE, L. An Australian perspective on school leadership preparation and development: credentials or self-management? *Asia Pacific Journal of Education*, v. 35, n. 3, p. 377-391, 2015.

HALLINGER, P. Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, v. 46, n. 1, p. 5-24, 2018.

HALLINGER, P. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, v. 49, n. 2, p. 125-142, 2011.

HALLINGER, P. *Reshaping the landscape of school leadership development*: contexts of learning. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003.

HATTIE, J. High-impact leadership. *Educational Leadership*, v. 72, n. 5, p. 36-40, 2015.

HITT, D. H.; TUCKER, P. D. Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: a unified framework. *Review of Educational Research*, v. 86, n. 2, p. 31-69, 2016.

HOPKINS, D. Realising the potential of system leadership. In: PONT, B.; NUSCHE, D.; HOPKINS, D. (Eds.). *Improving school leadership, v. 2*: case studies on system leadership. Paris: OECD Publishing, 2008. p. 21-32.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. *School improvement in an era of change*. London: Cassell, 1994.

HUBER, S. G. Leadership for learning: learning for leadership; the impact of professional development. In: TOWNSEND, T.; MacBEATH, J. (Eds.). *Springer international handbook on leadership for learning, pt. 1*. Dordrecht: Springer, 2011. p. 635-652.

HUNZICKER, J. Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, v. 37, n. 2, p. 177-179, 2011.

JOHNSON, G.; DEMPSTER, N.; WHEELEY, E. Distributed leadership: theory and practice dimensions in systems, schools, and communities. In: JOHNSON, G.; DEMPSTER, N. (Eds.). *Leadership in diverse learning contexts*. Cham, Switzerland: Springer, 2016. p. 3-31.

KEMMIS, S. Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, v. 17, n. 3, p. 463-474, 2009. doi: 10.1080/09650790903093284.

LEITHWOOD, K. *Ontario Leadership Framework with a discussion of the leadership foundations*. Ottawa, Ontario, Canada: Institute for Education Leadership, OISE, 2012.

LEITHWOOD, K. et al. *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL, DFES, 2006.

LITTLE, J. W. Teachers professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 15, n. 2, p. 129-151, 1993.

LOVETT, S. *Advocacy for teacher Leadership*: opportunity, preparation, support, and pathways. Cham, Switzerland: Springer, 2018.

LOVETT, S.; DEMPSTER, N.; FLÜCKIGER, B. Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 2014. doi:10.1080/19415257.2014.891532.

MacBEATH, J. The talent enigma. *International Journal of Educational Leadership*, v. 9, n. 3, p. 183-204, 2006.

MacBEATH, J.; MORTIMORE, P. (Eds.) *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press, 2001.

MacBEATH, J. et al. *Strengthening the connections between leadership and learning*: challenges to policy, school, and classroom practice. London: Routledge, 2018.

MASTERS, G. *A shared challenge*: improving literacy, numeracy, and science learning in Queensland primary schools. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER), 2009.

MURPHY, J, et al. *Learning-centered leadership*: a conceptual foundation. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University, 2006.

NORMORE, A. H.; JEAN-MARIE, G. Development and preparation of leaders of learning and learners of leadership. In: NORMORE, A. H.; JEAN-MARIE, G. *Global perspectives on educational leadership reform*: the development and preparation of leaders of learning and learners of leadership. Emerald Group Publishing Limited, 2010. p. 105-121.

O'DONOGHUE, T.; CLARKE, S. *Leading learning*: process, themes, and issues in international contexts. London: Routledge, 2009.

OECD. *Improving school leadership, v. 1*: policy and practice. Paris, 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>.

ORPHANOS, S.; ORR, M. T. Learning leadership matters: the influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 42, n. 5, p. 680-700, 2014.

RHODES, C.; BRUNDRETT, M. Leadership development and school improvement. *Educational Review*, v. 61, n. 4, p. 361-74, 2009.

ROBERTSON, J. *Coaching educational leadership*: building leadership capacity through partnership. Los Angeles, CA: Sage, 2008.

ROBERTSON, J. Learning leadership. *Leading and Managing*, v. 19, n. 2, p. 54-69, 2013.

ROBINSON, V. *School leadership and student outcomes*: identifying what works and why. Melbourne: Australian Council for Educational Leaders, 2007. (ACEL monograph series, 41).

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. *School leadership and student outcomes*: identifying what works and why; best evidence synthesis iteration. Wellington: Ministry of Education, 2009.

SANZO, K. L.; SHERMAN, W. H.; CLAYTON, J. Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, v. 49, n. 1, p. 31-45, 2011.

SEBRING, P. B. et al. *The essential supports for school improvement*: research report. Consortium on Chicago School Research, 2006.

SIMPSON, B. Where's the agency in leadership as practice? In: RAELIN, J. A. (Ed.). *Leadership as practice*: theory and application. London: Routledge, 2016. p. 159-178.

SPILLANE, J. et al. A distributed perspective on learning leadership. In: ROBERTSON, J.; TIMPERLEY, H. (Eds.). *Leadership and learning*. London: Sage Publications, 2010. p. 159-171.

STARRATT, R. J. *Refocusing school leadership*: foregrounding human development through the work of the school. New York: Routledge, 2011.

SWAFFIELD, S. Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, v. 7, n. 3, p. 267-278, 2004.

SWAFFIELD, S.; DEMPSTER, N. A learning dialogue. In: MacBEATH, J.; DEMPSTER, N. (Eds.). *Connecting leadership and learning*: principles for practice. London: Routledge, 2008. p.106-120.

UNESCO. *Improving school leadership, v. 2*: case studies on system leadership. Paris: OECD Publishing, 2008. p. 21-32.

WATERS, J.; MARZANO, R.; McNULTY, S. *Balanced leadership*: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.

Capítulo 6

Avaliação de líderes educacionais aspirantes em exercício: uma revisão das pesquisas e implicações atuais para o Brasil

Margaret Terry Orr[15]

1. Introdução

A avaliação da prontidão e do desempenho do líder escolar tornou-se uma estratégia política cada vez mais importante para o aprimoramento escolar e para a melhor aprendizagem dos estudantes em vários países do mundo (OECD, 2013; Radinger, 2014; Schleicher, 2012). De acordo com a OCDE, todas as nações de uma amostra de 28 reconhecem que os sistemas de avaliação, incluindo aqueles que avaliam líderes escolares, foram fundamentais para "construir sistemas escolares mais efetivos e mais justos [...] e servir de ferramentas importantes para alcançar melhores resultados para os estudantes" (OECD, 2013, p. 8). Como a maioria das profissões (como direito, medicina e educação), a avaliação da liderança educacional pode ser utilizada para fins educacionais formativos e somativos, como parte da preparação ou do desenvolvimento da liderança, para decisões de contratação e avaliação, ou para fornecer *feedback* para melhorar a prática (Augustine et al., 2009; Stronge, 2013). Ela também pode funcionar como uma porta de entrada, um papel definidor e talvez preditivo para estabelecer quem está pronto e quem não deve avançar para desempenhar um papel de líder ou para assumir a responsabilidade específica de liderança.

Existem muitos desafios para a avaliação da liderança (OECD, 2013). Os mais centrais entre os desafios encontrados na análise de vários países da OCDE consistem em determinar as funções e práticas do líder que devem ser avaliadas e sua relação com outras prioridades de melhoria da escola. O relatório da OCDE lista os principais desafios da avaliação:

- desenvolver uma compreensão clara sobre a liderança escolar eficaz;
- priorizar a liderança instrucional ou centrada na aprendizagem; e
- alinhar a avaliação do líder da escola dentro de uma estrutura coerente de avaliação educacional.

Kochan e Lock (2009) esboçaram duas considerações principais quanto à avaliação da liderança educacional: identificar o que constitui evidência e criar ferramentas e modelos de avaliação da qualidade. Embora o objetivo final seja melhorar o desempenho dos estudantes, Kochan e Lock (2009) discutem outros fatores relacionados para se mensurar o sucesso da escola, que reflete as realizações dos aspirantes a diretor ou dos líderes efetivados. Como o campo da liderança educacional – por meio de associações profissionais, entidades governamentais e pesquisadores – define as qualificações essenciais para a prática efetiva de líderes escolares, essas qualificações podem se tornar estruturas para avaliações da qualidade.

As melhores práticas em pesquisa e desenvolvimento de avaliação fornecem orientações úteis para se alcançar a qualidade da avaliação: ela deve ser *válida*, *confiável* e *livre de vieses* (AERA; APA; NCME, 2014; Popham, 2006). Kochan e Lock (2009) recomendam que as avaliações reflitam as múltiplas formas de conhecimento de Habermas (1971):

- *técnica* – que se concentra na aquisição de conhecimentos e habilidades desconstruídos;
- *prática* – que se concentra na aplicação do conhecimento, na resolução de problemas e na construção de significado; e
- *emancipatória* – que envolve questões e soluções críticas relacionadas à equidade e à justiça social (Kochan; Locke, 2009).

Esses autores reivindicaram medidas e avaliações que refletissem conhecimentos e capacidades práticas e emancipatórias, por meio de práticas pedagógicas de aprendizagem ativa e avaliações relacionadas, como a aprendizagem baseada em problemas e as avaliações somativas, como portfólios e avaliação de desempenho.

[15] Universidade Fordham (Estados Unidos).

Nos últimos 30 anos, a forma de se avaliar a prontidão e o desempenho da liderança educacional se desenvolveu muito. Desde o final dos anos 1980, a avaliação da liderança tornou-se importante em termos pedagógicos, econômicos e políticos no campo de preparação e avaliação da liderança escolar, nos Estados Unidos e em outros lugares (Barnett, 1992; Gagne, 1989; Wendel; Baack, 1992; Wendel; Uerling, 1989). A adoção de padrões de liderança definidos em âmbito nacional nos Estados Unidos, em 1996, mudou a atenção para o desenvolvimento e para a avaliação das competências dos candidatos (CCSSO, 1996; Ellett, 1999). Críticas simultâneas à preparação da liderança e à contribuição dos líderes da escola para a aprendizagem dos estudantes (Barnett, 2004; McCarthy, 2001; Milstein, 1999) levaram ao aprimoramento das expectativas de acreditação dos programas de avaliação e preparação da liderança nos Estados Unidos (ELCC, 2011; NPBEA, 2002).

Uma consequência disso foi a experimentação de práticas de avaliação de liderança, estimuladas em parte por fundações e pelo financiamento governamental, como forma de fortalecer a qualidade e a eficácia da liderança escolar (The Wallace Foundation, 2011; United States, 2011). Apesar dessas pressões e desses pedidos de avaliação da qualidade, existem poucas pesquisas sobre a elaboração e o uso da avaliação na preparação da liderança (Kochan; Locke, 2009), bem como sobre a seleção e a avaliação do líder da escola (Condon; Clifford, 2010), embora algumas abordagens promissoras tenham surgido recentemente.

No entanto, há um forte consenso de que a avaliação do aspirante deve ocorrer em todas as fases do processo de preparação da liderança: seleção, curso, estágio ou trabalho de campo, e conclusão do programa. Da mesma forma, a avaliação é útil para se determinar a aptidão para a função, para auxiliar na seleção para os cargos iniciais, bem como para apoiar e avaliar os líderes das escolas, uma vez que estejam no cargo (Shoaf; Zigler; Beebe, 2013; Stronge, 2013; Wildy; Pepper; Guanzhong, 2011). Avaliações sistêmicas e bem definidas, alinhadas aos padrões e às habilidades de liderança, são essenciais para uma formação de qualidade (Darling-Hammond et al., 2010; Jackson; Kelley, 2002; Orr; Pounder, 2010). Da mesma forma, as avaliações de alta qualidade são necessárias para selecionar e avaliar os líderes das escolas, alinhadas às prioridades ou aos padrões locais e nacionais, e complementando as necessidades e as expectativas de melhoria da escola (Shoaf et al., 2013; Skedsmo; Huber, 2017; Stronge, 2013).

Este capítulo analisa a natureza da avaliação da liderança na preparação, na seleção e no exercício da liderança, bem como suas implicações para as políticas e as práticas de líderes educacionais no Brasil; além disso, destaca os avanços atuais e os usos das avaliações, assim como revisita os fatores que facilitam ou dificultam práticas de avaliação eficazes, extraídas de pesquisas e desenvolvimentos internacionais e dos Estados Unidos. Este capítulo toma como base a revisão de Kochan e Locke (2009) da pesquisa sobre avaliação de candidatos na preparação de liderança e no ensino superior em geral, assim como a revisão mais recente de Orr (2018) de pesquisas sobre a avaliação de estudantes de cursos de formação para a liderança.

2. O contexto de preparação e desenvolvimento da liderança educacional no Brasil

Considerar a necessidade e o uso de avaliações da liderança no Brasil requer a compreensão sobre o contexto educacional e as práticas de preparação, seleção e avaliação da liderança no país. O Brasil apresenta um sistema educacional muito amplo e descentralizado, com disparidades significativas em termos de acesso, qualidade e financiamento da educação entre suas regiões (Mariano; Silva; Moraes, 2016). O Ministério da Educação do Brasil (MEC) estabelece a estrutura e as metas para a educação, os estados e os municípios são responsáveis pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental[16], e apenas os estados são responsáveis pelo ensino médio. No entanto, isso varia muito entre municípios e estados. Embora a educação seja obrigatória para todas as crianças com idades entre 4 e 17 anos – com base nos requisitos da política adotada nos últimos 20 anos –, muitas escolas não oferecem aulas no período integral. Consequentemente, as oportunidades de aprendizagem dos estudantes variam muito. Há também muitas escolas particulares, que possuem diferentes políticas e práticas de contratação e supervisão de professores e líderes, o que aumenta ainda mais as disparidades.

O governo federal é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), pela prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios, e pelo

[16] *Nota de tradução*: no Brasil, a nomenclatura dos níveis educacionais diferem da Classificação Internacional Normalizada da Educação (*International Standard Classification of Education* – Isced). Para verificar a equivalência dos níveis educacionais no Brasil e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palops), consulte o "Glossário de terminologia curricular" do UNESCO-IBE, que apresenta a classificação da Isced, disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por>.

sistema de avaliação de desempenho dos diferentes níveis educacionais (Mariano et al., 2016). Os estados estabelecem padrões para os sistemas educacionais locais, enquanto os municípios supervisionam suas escolas. Em 1996, o governo federal criou padrões curriculares que incluem avaliações e classificações de desempenho escolar, como forma de melhorar a qualidade da educação em âmbito nacional. Em 2007, várias novas políticas federais tentaram consolidar políticas e o financiamento educacionais para melhorar o acesso à educação de qualidade em todo o país (Mariano et al., 2016). No entanto, não está claro a que ponto essas políticas foram bem implementadas.

Dada a natureza amplamente variada e fragmentada de seus sistemas educacionais, no *ranking* de países do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), não surpreende que o Brasil fique atrás de outros países desenvolvidos em termos de desempenho e conclusão educacional, com base nos resultados das provas do PISA e nas taxas de conclusão das escolas. No PISA 2018, os estudantes brasileiros pontuaram abaixo da média estabelecida pela OCDE em leitura, matemática e ciências. Apenas 2% dos estudantes tiveram os níveis mais altos de proficiência (nível 5 ou 6) em pelo menos uma disciplina (a média da OCDE é de 16%), e 43% dos estudantes obtiveram pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência (nível 2) nas três matérias (a média da OCDE é de 13%) (OECD, 2019). Da faixa etária dos 25 aos 34 anos, em 2012, apenas 61% haviam concluído a educação secundária superior (o ensino médio), e apenas 15% haviam concluído um programa de educação superior. Esforços políticos recentes buscam melhorar a qualidade do ensino por meio de melhor preparação, seleção e remuneração (OECD, 2015). Outras políticas e financiamentos educacionais recentes têm como alvo a educação infantil, o apoio a crianças e jovens de 15 a 17 anos com baixo desempenho, bem como o apoio técnico e financeiro às áreas rurais (OECD, 2015). Apenas recentemente é que as ações de preparar, selecionar e avaliar os líderes escolares, como estratégia de aprimoramento escolar, ganharam atenção; e, com essa estratégia, surgiu a importância das avaliações (Oliveira; Carvalho, 2018; Sottani; Mariano; Moraes; Dias, 2018).

Na atualidade, não existem padrões e expectativas comumente compartilhados para qualificações e para o desempenho de líderes escolares no Brasil. Não há padrões nacionais de liderança, e não há requisitos nem expectativas de preparação formal de liderança em nível de pós-graduação, como é típico nos Estados Unidos e em muitos outros países (Huber, 2004; Sottani et al., 2018). Segundo a OCDE (2018a), quase todos (96,5%) os líderes de escolas brasileiras concluíram apenas o equivalente a um diploma de bacharel. Além disso, apenas 3,5% desses líderes obtiveram a equivalência de um mestrado, muito abaixo da média nacional da OCDE, de 63% (OECD, 2019). Embora não seja obrigatório, 56% dos diretores das escolas públicas brasileiras pesquisadas relataram ter concluído um curso ou um programa de administração escolar ou uma formação para diretor; e 54% concluíram um programa de treinamento para líderes antes de se tornarem diretores (taxas semelhantes à média da OCDE) (OECD, 2018). Como concluíram Mariano e outros (2018), muitos diretores devem "aprender por tentativa e erro e/ou buscar essa formação durante o andamento de sua gestão" (Mariano et al., 2018, p. 448).

Tradicionalmente, a comunidade designa diretores para as escolas públicas brasileiras por meio de nomeação política ou técnica, por concurso público, ou por eleição direta por voto (Oliveira; Carvalho, 2018). Em 2011, 33% dos diretores das escolas municipais e 55% dos diretores das escolas estaduais foram selecionados por concurso público ou por eleição – o que pode levar em consideração suas qualificações. Os demais diretores foram indicados, e quase a metade deles por políticos, o que torna sua seleção mais suscetível ao clientelismo (Oliveira; Carvalho, 2018). Entre as reformas propostas nas políticas educacionais está a melhoria da gestão escolar por meio da seleção baseada em qualificações técnicas e na contribuição da comunidade.[17]

Embora não haja padrões nacionais, existem fortes expectativas políticas e culturais para os líderes das escolas públicas brasileiras. De acordo com Mariano e seus colegas (2018), as principais expectativas para dizem respeito a que eles adotem padrões e perspectivas curriculares federais e promovam uma gestão escolar democrática. Isso requer habilidades técnicas, políticas e pedagógicas, as quais, segundo Mariano e outros (2018), nem sempre fazem parte de sua formação. Isso é ainda mais complicado para muitos diretores nomeados por políticos locais, que são vulneráveis durante as eleições e têm menores probabilidades de ser selecionados por seus conhecimentos em gestão escolar. Mariano e seus colegas (2018) também destacam o fato de que o mandato médio de diretor é de três anos, e apontam como razões da rotatividade do cargo as amplas responsabilidades, os requisitos nacionais de currículo e avaliação, a formação inadequada, a remuneração insuficiente e o número de diferentes grupos de atores e instituições com os quais esses diretores devem se relacionar. Além disso, os diretores não têm autonomia para contratar ou demitir funcionários, o que dificulta a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

[17] Segundo Oliveira e Carvalho (2018), aqui é preciso considerar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cuja Meta 19, em sua Estratégia 19.1, estabelece: "Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar". Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

A falta de orientações políticas claras sobre as expectativas de liderança foi confirmada por outros estudos de caso que envolvem múltiplos países. Weinstein e Hernandez compararam o Brasil e outros sete países latino-americanos quanto a suas políticas de líderes escolares. Os pesquisadores observaram que essas políticas se encontram em estágios muito iniciais de desenvolvimento, sendo caracterizadas por contradições e falta de coerência (José Weinstein; Hernández, 2016). Em seguida, Weinstein, Azar e Flessa exploraram, a relação entre a educação formal e a formação recebida pelos diretores, com as práticas de liderança escolar relatadas por professores em sete países da América Latina, incluindo o Brasil (Weinstein; Azar; Flessa, 2018). Ao usar os dados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), eles encontraram pouca ou nenhuma relação, o que sugere a debilidade da seleção e da avaliação inicial de diretores, além de apontarem para a necessidade de um maior desenvolvimento das políticas públicas.

Estabelecer a seleção de diretores brasileiros com base nas pesquisas sobre expectativas e avaliação desses profissionais pode contribuir para melhorar os resultados escolares, segundo essa pesquisa recente (Oliveira; Carvalho, 2018). Para analisar a relação entre a seleção de diretor, as percepções dos professores sobre a eficácia da liderança daquele e os resultados dos estudantes, Oliveira e Carvalho (2018) tomaram como base dados nacionais de avaliação e pesquisa de professores, criando uma medida da eficácia do líder – com fundamento nas classificações de confiança, apoio, respeito, incentivo a atividades inovadoras e atenção às questões da aprendizagem dos estudantes. Nos seus três anos (2007, 2009 e 2011) de análises de regressão, Oliveira e Carvalho (2018) encontraram uma relação negativa entre os resultados da aprendizagem dos estudantes e o fato de o diretor ter sido indicado, tanto para as escolas estaduais quanto para as municipais. As pesquisadoras também encontraram uma relação positiva entre a medida do índice de liderança do diretor e os resultados da aprendizagem dos estudantes, o que sugere que a forma como os líderes são selecionados e a natureza de suas práticas contribuem para melhores resultados dos estudantes. Tais resultados são promissores quanto a fornecer orientação para melhorar as condições das escolas brasileiras e os resultados de seus estudantes por meio de melhor preparação, seleção e supervisão da liderança.

3. O papel da avaliação na promoção da qualidade da liderança e da eficácia da escola

As avaliações podem ter um papel influente na promoção da qualidade da liderança, quando utilizadas para avaliar a preparação e a aptidão dos aspirantes a líder e quando utilizadas para selecionar, apoiar e avaliar os líderes atuais das escolas. Nos últimos anos, algumas comparações realizadas entre países mostraram o aumento da prevalência de padrões de liderança e considerações sobre evidências de qualificação da liderança, mas apontaram que ainda há um uso limitado de avaliações relacionadas a um padrão/modelo (*standard*) (Flessa et al., 2017; Huber; Hiltmann, 2009; Orr; Hollingworth, 2018b). A maioria das pesquisas disponíveis sobre práticas de avaliação de liderança é de estudos realizados em países – principalmente nos Estados Unidos – onde existem padrões de liderança bem definidos, expectativas para a preparação da liderança em nível de pós-graduação, sistemas de certificação de qualificações de candidatos para cargos de liderança, bem como expectativas para o desenvolvimento e a avaliação de líderes escolares.

Dado o atual sistema fragmentado que existe no Brasil para preparar, selecionar, apoiar e avaliar os líderes das escolas, seria útil estabelecer abordagens de avaliação com base nas pesquisas disponíveis que se aplicariam e forneceriam orientação ao contexto do país, tais como:

a. criar uma abordagem baseada em padrões para a avaliação, a qual permita a preparação, a seleção e a avaliação das qualidades e práticas de liderança que mais contribuem para o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes;
b. elaborar e utilizar avaliações baseadas no desempenho, que demonstrem as habilidades dos líderes de acordo com o contexto; e
c. ser adaptável a várias escolas, distritos e municípios para fins de coleta, avaliação e comparação de evidências.

4. Padrões, expectativas e avaliações da liderança

A chave para as avaliações sobre a qualidade da liderança escolar é o uso de padrões de desempenho claros e acordados. Nos Estados Unidos, os padrões de liderança educacional desenvolvidos em âmbito nacional são fundamentais para a preparação, o licenciamento e a certificação relacionados à seleção e à avaliação da liderança inicial das escolas (NPBEA, 2015). Por exemplo, a maioria dos estados norte-americanos exige que os candidatos à liderança concluam um programa credenciado de preparação para liderança: normalmente, esse é um programa de mestrado ou um certificado de nível avançado. Para serem credenciados, esses programas devem demonstrar seu alinhamento aos padrões nacionais e fornecer evidências dos resultados de seus candidatos em avaliações de conhecimento e desempenho do cargo alinhadas aos padrões (demonstração de liderança instrucional, capacidade de apoiar a aprendizagem dos estudantes, habilidades de liderança em gestão organizacional e relações com a comunidade). Tais padrões também são utilizados para estruturar experiências de formação e avaliação de diretores e, quando usados em conjunto, podem promover um sistema coerente de expectativas, apoios e evidências (Orr; King; La Pointe, 2010; Shelton, 2012; Vogel; Weiler, 2014).

Apesar desse requisito, são limitadas as pesquisas sobre a natureza e o uso das avaliações na formação de diretores. Darling-Hammond e outros (2010) compararam oito programas exemplares de formação de diretores – aspirantes e em serviço –, selecionados por evidências de fortes resultados na preparação de líderes escolares, bem como diferentes abordagens e parcerias entre universidades e distritos escolares. Entre as características efetivas dos programas de formação identificados, estava o papel da avaliação na preparação formativa. De acordo com suas descobertas, programas exemplares utilizavam portfólios para *feedback* e avaliação pelos colegas, pelos professores e pelos próprios candidatos. A maioria das outras pesquisas sobre as práticas de avaliação dos programas de preparação de líderes realizadas nos Estados Unidos pode ser encontrada em estudos de caso de novos modelos de formação e usos da avaliação nos programas de formação do país (Eddins et al., 2013; Salazar; Pazey; Zembik, 2013) e programas de outros países (Huber, 2004; Thody et al., 2007; Walker; Dimmock, 2006).

Conferiu-se certa atenção ao desenvolvimento e à avaliação de competências específicas de liderança, como conhecimento político (Winton; Pollock, 2013), solução de problemas (Bridges, 2012), agilidade cognitiva (Reyes-Guerra; Pisapia; Mick, 2016) e ética (Rucinski; Bauch, 2006), mas com atenção limitada às medidas de avaliação a serem utilizadas. Uma exceção foi o desenvolvimento do Questionário de Implementação de Diretor (*Principal Implementation Questionnaire* – PIQ), validado para avaliar os principais comportamentos de liderança na implementação de programas efetivos de leitura (Nettles; Petscher, 2007). Apesar de sua eficácia em prever melhorias no desempenho dos estudantes (Nettles; Herrington, 2007), não há evidências de seu uso subsequente para a formação ou a avaliação.

4.1 Avaliação das características de liderança

Desenvolver e avaliar as características de liderança têm sido prioridades no campo da liderança nos Estados Unidos, particularmente como parte da formação e da preparação de líderes (Bredeson, 2004; Green et al., 2011; Hackett; Hortman, 2008; Rucinski; Bauch, 2006). Até recentemente, não havia acordo sobre quais características deveriam ser desenvolvidas, como avaliá-las e qual seria o momento da avaliação (antes, durante ou no final do programa) (Lindahl, 2009). Vários estudos de caso de programas de preparação da liderança mostram como as características foram desenvolvidas e avaliadas (Bredeson, 2004; Green, 2012; Rea et al., 2011). Nesses casos, as características centram-se naquelas enfatizadas nos padrões nacionais de liderança (Rea et al., 2011) ou refletem a justiça social e as disposições relacionadas à democracia (Mackey, 2015; Salazar et al., 2013).

Green e outros (2011) defendem o uso combinado da autoavaliação das características e o *feedback* de colegas, instrutores e mentores, incluindo colegas externos. Eles sugerem o uso de vários inventários de características de autoavaliação comumente utilizados, incluindo o Índice de Disposições do Administrador e a pesquisa de supervisores complementares (Schulte; Kowal, 2005), a Escala de Crenças para Candidatos a Liderança Educacional (*Educational Leader Candidate Belief Scale* – ELCBS) (Rea et al., 2011), a Autoavaliação de Liderança Individual (*Individual Leadership Self Assessment* – ILSA), usada nos programas de doutorado (Green et al., 2011), e o Inventário de Disposições do Líder Escolar, um instrumento com base em cenários (Reavis et al., 2010). Em geral, esses vários inventários estão alinhados aos padrões nacionais de liderança e foram submetidos a estudos preliminares de validação e confiabilidade.

Até o momento, existe muito pouca validação simultânea para avaliar as características da liderança. Uma exceção é Hackett e Hortman (2008), que exploraram a relação entre competências emocionais (como um conjunto de características) e habilidades de liderança transformacional, ao usarem dois inventários bem desenvolvidos e uma amostra de diretores assistentes (Hackett; Hortman, 2008). Finalmente, um estudo avaliou o impacto do desenvolvimento da característica em dois dos quatro eixos do conteúdo do programa sobre as práticas de liderança dos graduados (Rucinski; Bauch, 2006). Com a Pesquisa de Avaliação Reflexiva, Ética e Moral (Remas), Rucinski e Bauch (2006) mensuraram as percepções

dos graduados sobre suas disposições reflexivas, éticas e morais e práticas de liderança. Os resultados mostraram quais comportamentos éticos os egressos acreditavam que teriam aplicação mais eficaz, bem como demonstraram diferenças de gênero (para comportamento defensivo) e de idade (para comportamento reflexivo) nos resultados.

5. Avaliações com base na aprendizagem

Várias estratégias de aprendizagem ativa combinam a aplicação da aprendizagem em contexto com a avaliação de habilidades específicas da liderança. As estratégias mais usadas são a aprendizagem com base em problemas, identidades digitais e simulações, que podem ser experiências de aprendizagem independentes ou incorporadas a um programa de estudos para a preparação ou o desenvolvimento da liderança.

5.1 Aprendizagem com base em problemas e avaliação da liderança

A aprendizagem com base em problemas é uma abordagem pedagógica que promove a aprendizagem dos participantes – e, portanto, sua avaliação – por meio da aplicação de teoria e pesquisa para resolver uma determinada questão. Embora seja utilizada de forma ampla na preparação da liderança (Hallinger; Bridges, 2017), também pode ser servir para estruturar – e avaliar – o desenvolvimento da liderança. A maioria das pesquisas relacionadas são estudos de caso sobre a elaboração e o uso da aprendizagem em programas de preparação de lideranças com base em resolução de problemas (Mayer; Musser; Remidez, 2002; Schechter, 2011). Embora limitadas, existem algumas pesquisas sobre avaliações da capacidade de resolução de problemas dos candidatos (Copland, 2000) e das habilidades de liderança colaborativa (Martin; Chrispeels; Desmidio-Caston, 1998).

5.2 Identidades digitais

Uma abordagem da avaliação que surge no campo do ensino superior é o microcredenciamento de conhecimentos e habilidades dos participantes em áreas específicas, com o uso de identidades digitais (Casilli; Hickey, 2016; Gibson et al., 2015). A teoria que fundamenta as identidades digitais é a de que elas motivam a aprendizagem mais do que as formas convencionais de avaliação e crédito (Gibson et al., 2015). Elas são consideradas como um crédito alternativo viável, em parte porque podem identificar de forma mais clara as habilidades e as competências desenvolvidas, bem como a preparação para o emprego (Casilli; Hickey, 2016; Gibson et al., 2015). Os proponentes argumentam que as identidades digitais podem facilitar o desenvolvimento de habilidades mais contínuas, servem como uma ponte entre a aprendizagem informal e a formal, além de poderem facilitar a aprendizagem ao longo da vida (Casilli; Hickey, 2016). Grande parte das pesquisas existentes sobre identidades digitais concentra-se em sua influência na motivação para a aprendizagem, na demonstração de habilidades, e se e como os participantes compartilham suas habilidades pelas mídias sociais (Copenhaver; Pritchard, 2017; Jones; Hope; Adams, 2018). Sua flexibilidade e seu foco no desenvolvimento e na avaliação de habilidades específicas tornariam os participantes adaptáveis a uma variedade de contextos e ambientes de aprendizagem.

5.3 Simulações

Foram realizadas algumas experiências com simulações na preparação e no desenvolvimento de líderes para formar e avaliar candidatos em habilidades e práticas específicas de liderança. Isso inclui simulações sobre tomada de decisões e habilidades de análise (Mann et al., 2011; Shakeshaft et al., 2013), que lidam com pais desafiadores (Dotger; Alger, 2012), autoeficácia (Gilbert, 2017), habilidades de falar em público (Friend; Adams; Curry, 2011) e fazer as mudanças acontecerem (Hallinger; Shaobing; Jiafang, 2017; Showanasai; Lu; Hallinger, 2013). Grande parte do foco deste trabalho tem sido a elaboração e o uso de simulações para a aprendizagem, não como um meio de avaliação, embora o recurso da avaliação esteja incluído nos projetos.

6. Avaliações padronizadas da liderança com base em conhecimento

Vários países, incluindo muitos estados dos Estados Unidos, exigem que os candidatos concluam uma avaliação da liderança padronizada e baseada no conhecimento, como parte da demonstração de prontidão para um cargo inicial de liderança escolar. Muitos estados norte-americanos exigem essa avaliação como parte da licenciatura do líder da escola ou do distrito – juntamente com outros requisitos, incluindo a obtenção de uma credencial educacional, como, por exemplo, um diploma avançado –, anos mínimos de ensino ou experiência profissional relacionada, bem como

o fornecimento de outras evidências exigidas pelo estado (Hackmann, 2016; Manna, 2015). Em 2010, 33 estados dos Estados Unidos exigiram avaliações padronizadas como parte dos requisitos de licenciamento para a liderança educacional (Roach; Smith; Boutin, 2011).

A avaliação com base em conhecimento utilizada de forma mais ampla para o licenciamento inicial de um líder escolar nos Estados Unidos é a Avaliação de Licenciamento de Líderes Escolares (*School Leaders Licensure Assessment* – SLLA), desenvolvida pelo Serviço de Exame Educacional (*Educational Testing Service* – ETS) (Grissom; Mitani; Blissett, 2017). Desde 2018, 18 estados norte-americanos exigem a SLLA como requisito de licenciatura ou certificação para líder de escola.[18] De acordo com a descrição do ETS, esta é uma prova de quatro horas realizada por computador, com 100 perguntas de múltipla escolha e sete perguntas de resposta aberta, alinhadas aos padrões nacionais para líderes educacionais. De acordo com o guia de preparação do ETS, essa avaliação "mensura se os líderes da educação básica têm o conhecimento relevante para os padrões que se acreditam necessários para a prática profissional competente" (Grissom; Mitani; Blissett, 2017, p. 5). O conteúdo da prova foi definido por um comitê de especialistas e professores do programa de preparação de todo o país e confirmado por uma pesquisa nacional. Cada estado que adotou a SLLA fez com que painéis locais de educadores participassem de um estudo de validade quanto à relevância do trabalho para os líderes iniciantes das escolas, bem como recomendassem notas de aprovação para o requisito de licenciatura (ETS, 2014).

Existem evidências de que outros países estão aplicando avaliações formais para determinar qualificações ou para selecionar cargos de liderança escolar. Flessa e outros (2017) revisaram as políticas de sete países da América Latina e descobriram que todos exigiam uma avaliação com base no mérito ou em um exame com base em competências – embora nenhuma informação sobre a natureza dessas práticas de avaliação tenha sido fornecida. Eles observaram que essas práticas refletem mudanças políticas recentes em direção a mais transparência e decisões de contratação baseadas no mérito, em vez de políticas. Orr, Hollingworth e outros (2018) reuniram evidências de políticas de liderança educacional de dez países que não os Estados Unidos e descobriram que apenas três (Jordânia, México e Moldávia) exigiam que os líderes das escolas passassem nas provas de qualificação – uma prova pública baseada em competências (Orr; Hollingworth, 2018b).

7. Centros de avaliação

Nos anos 1990, aconteceram algumas experiências com o uso de centros de avaliação para desenvolver e avaliar habilidades específicas de liderança. Esses centros foram criados pelas associações profissionais nacionais para determinar o preparo de potenciais líderes ou para avaliar o desempenho de líderes em exercício. Mais recentemente, vários especialistas em educação projetaram e utilizaram simulações para o desenvolvimento e a avaliação de habilidades específicas de liderança.

Também nos anos 1990, a Associação Nacional de Diretores de Escolas Secundárias (*National Association of Secondary School Principals*) desenvolveu um centro de avaliação para determinar a aptidão de líderes (Dunn, 1999). Esta foi uma experiência abrangente de avaliação presencial que incluiu vários exercícios – dois grupos sem líderes, duas caixas de entrada, levantamento de fatos e entrevista estrutural –, e seus participantes receberam um relatório final juntamente com um *feedback* oral (Bryant, 1990). Uma pesquisa investigou sua validade preditiva, ao estudar 44 diretores, em dois centros do Meio-Oeste dos Estados Unidos, que concluíram as atividades de avaliação, assim como incluiu a análise de um estudo de caso, uma entrevista pessoal, dois exercícios e um exame acadêmico. Seus resultados foram comparados com suas autoavaliações, com o uso da Avaliação Diagnóstica da Escola e da Eficácia do Diretor (*Diagnostic Assessment of School and Principal Effectiveness* – Daspe). No entanto, os pesquisadores não encontraram qualquer relação entre as pontuações (Yates, 1991). Outro estudo acompanhou os participantes e identificou que algumas tarefas produziam resultados que traziam benefícios para o desenvolvimento da liderança (Wendel; Baack, 1992). Embora essa abordagem contenha recursos de avaliação de desempenho considerados de forma ampla, ela tem sido muito criticada por seus custos e tempo de duração, que dificultam seu uso mais generalizado (Dunn, 1999).

Da mesma forma, a Associação Nacional de Diretores de Escolas Primárias (*National Association for Elementary School Principals* – Naesp) criou um centro de avaliação para orientar o desenvolvimento profissional dos diretores (Coleman; Adams, 1999). Primeiramente desenvolvido como uma experiência de avaliação de dois dias, e posteriormente modificado para uma experiência de um dia, o centro de avaliação foi projetado para que os diretores realizassem a simulação de 12 atividades diversas, típicas de sua prática diária. Seu desempenho na demonstração de 13 habilidades gerenciais e de liderança foi avaliado com o uso

[18] Disponível em: <http://www.ets.org/sls/>.

do Inventário de Desenvolvimento Profissional (*Professional Development Inventory* – PDI), por meio de respostas escritas e em simulações de dramatizações em vídeo. Um exame da avaliação de simulação de um dia produziu validade robusta de construto para as 13 habilidades e demonstrou a validade e a confiabilidade do instrumento PDI. Apesar dessa validação, não houve pesquisas subsequentes sobre o centro de avaliação e o inventário, nem sobre seu uso no desenvolvimento profissional dos diretores. Isso sugere que seu uso, assim como o centro de avaliação da Naesp, foi limitado por demandas de custos e tempo.

8. Portfólios como avaliações

Em contraste com a criação de avaliações relativas ao trabalho hipotético, como simulações e centros de avaliação, outras formas de avaliação da liderança foram elaboradas em torno de um trabalho autêntico concluído como parte da preparação ou da prática de liderança. Entre elas, as mais usadas são os portfólios (Barnett, 1995). O uso de portfólios para a avaliação de estudantes é resultado de uma tendência mais ampla no ensino superior, em que a avaliação somativa e orientada para o produto, sofreu uma mudança para a avaliação formativa e orientada para o processo (Qvortrup; Keiding, 2015). Os portfólios são elaborados para conter evidências autênticas do trabalho de um indivíduo e, portanto, têm o potencial de ser altamente válidos, bem como oferecem evidências dos resultados alcançados. Eles também são muito flexíveis e permitem que os candidatos – e os programas – compilem evidências de desempenho de cursos e estágios, ou experiências de trabalho de campo (Barnett, 1992).

Hackmann e Alsbury (2005) fornecem uma descrição útil de portfólios e seus componentes como ferramentas de avaliação somativa. Os portfólios são elaborados com base nos documentos coletados individualmente, o que os torna exclusivos para cada estudante e visam a refletir sobre o crescimento e o desenvolvimento de cada um deles. Hackmann e Alsbury (2005) explicam que portfólios efetivos contêm três componentes:

a. um trabalho de biografia do estudante;
b. uma variedade de produtos de trabalho; e
c. reflexões do estudante que explicam seu conhecimento e suas habilidades, seu crescimento pessoal e sua aprendizagem.

Assim, os portfólios podem ser utilizados para facilitar a autoavaliação do estudante, bem como servir como avaliação somativa da conclusão do programa ou da aptidão da liderança do candidato. Os produtos e as reflexões do trabalho são tipicamente pontuados com rubricas de avaliação baseadas em padrões e critérios avaliativos pré-estabelecidos.

Grande parte das pesquisas sobre portfólios na preparação da liderança é limitada a estudos de caso de seu uso em programas individuais (Ballenger et al., 2009; Cox; Biance; Herrington, 1999; Hackmann; Alsbury, 2005; Knoeppel; Logan, 2011; Korach; Ballenger; Alford, 2011; Redish; Webb; Jang, 2006). Por exemplo, um programa de preparação de líderes foi reelaborado em torno de um conjunto de padrões e competências de liderança, com o uso de portfólios como um meio de compilar e avaliar evidências dos conhecimentos e habilidades dos candidatos, complementando uma avaliação da liderança em âmbito estadual (Cox et al., 1999). Em outro programa, os estudantes preencheram portfólios para documentar o domínio do conteúdo e forneceram pelo menos dois artefatos autênticos, de cursos e trabalhos de campo, para cada um dos seis padrões de liderança. Os estudantes incluíram reflexões escritas sobre como os artefatos refletiam sua proficiência; além disso, um comitê do corpo docente os avaliou por meio de apresentações orais de duas horas (Hackmann; Alsbury, 2005).

Em outro estudo de caso de programa desenvolvido por uma universidade (Meadows; Dyal, 1999), os estudantes compilaram um currículo atualizado, várias transcrições, uma plataforma educacional, projetos concluídos e vários artefatos de seu trabalho de liderança educacional em áreas centrais desta. Em seus comentários, os estudantes avaliaram suas experiências no uso de portfólio para promover a reflexão e para oferecer oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, demonstrando suas realizações e melhorando suas perspectivas de emprego. No terceiro caso, o corpo docente do programa compilou cinco anos de resultados dos portfólios dos estudantes para avaliar o crescimento, a compreensão e a aplicação destes em seis padrões nacionais de liderança, do ponto intermediário ao final do programa. Eles encontraram um aumento consistente das percepções dos estudantes sobre o estágio, passando de líderes organizacionais para visionários e instrucionais até o final do programa (Knoeppel; Logan, 2011).

Alguns estados dos Estados Unidos exigiram que os aspirantes a líder preenchessem um portfólio prescrito de evidências como parte da demonstração de sua prontidão para a licenciatura (Roach; Smith; Boutin, 2011). Outros países utilizam o portfólio em programas de desenvolvimento. Na África do Sul, cinco universidades implementaram um programa de desenvolvimento de liderança com base em módulos (Bush; Kiggundu; Moorosi, 2011). Os portfólios eram o principal meio

de avaliação dos candidatos, sendo bem avaliados pelos estudantes e capazes de contribuir para a melhoria da escola. Uma instituição sul-africana testou a avaliação por meio de portfólios como parte de uma avaliação de dois anos do programa de desenvolvimento de diretor (Mestry; Schmidt, 2010). Os diretores entrevistados relataram muitos benefícios da avaliação por meio de portfólios como parte de seu desenvolvimento de liderança, bem como nas áreas estruturais e operacionais de melhoria. Eles também concordaram que a avaliação por meio de portfólios era preferível a um exame de liderança padronizado.

Na Austrália, os pesquisadores investigaram o uso e os benefícios da avaliação por meio portfólios para os líderes escolares, como parte de um estudo sobre desenvolvimento da liderança patrocinado pelo governo (Wildy; Wallace, 1998). Os portfólios serviram a vários propósitos para os líderes escolares pesquisados:

- oferecer evidências de melhoria;
- organizar seu trabalho e amostras de trabalho; e
- fornecer um registro de conquistas.

Alguns líderes relataram ter dificuldade de gerenciar os múltiplos propósitos dos portfólios (para aprendizagem e avaliação), o trabalho que realizam e a reflexão necessária sobre esse trabalho e sobre os requisitos de conformidade.

9. Avaliação de desempenho dos líderes com base em padrões

A avaliação com base no desempenho é cada vez mais usada pelos estados norte-americanos para determinar a aptidão dos candidatos para um cargo inicial de liderança – por meio de licenciamento – e como potencial para fins de desenvolvimento da liderança. As avaliações de desempenho, baseadas na teoria e na pesquisa da aprendizagem aplicada, exigem que os candidatos demonstrem seus conhecimentos e suas habilidades ao realizarem o trabalho prático que caracteriza essa função (Kolb, 1984; Mezirow, 2000). Wiggins define as avaliações de desempenho como avaliações práticas que têm candidatos e abordam "problemas envolventes e dignos ou questões de importância" (Wiggins, 1993, p. 228), em que os candidatos demonstram aptidão e usam o "conhecimento para modelar desempenhos de maneira eficaz e criativa" (Wiggins, 1993, p. 228). As avaliações de desempenho têm potencial para avaliar mais habilidades e capacidades de conhecimento do que as avaliações de conhecimento, que são mais convencionais; além disso, são mais educativas, em particular na avaliação de habilidades complexas (Gitomer, 1993, 2012).

Também foram obtidos resultados promissores quanto ao uso da avaliação de desempenho na formação de professores. Pecheone e Chung (2006) forneceram evidências de que as avaliações de desempenho dos professores avaliam melhor a prática instrucional do que outros métodos de avaliação, fornecem poderosas experiências de aprendizagem para os candidatos a professor e são preditivas da eficácia dos professores, mensurada pelos ganhos de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa sobre uma versão nacional da avaliação de desempenho dos professores, a edTPA, rendeu fortes evidências de validade e confiabilidade (Lalley, 2017; Pecheone et al., 2013).

Mais recentemente, a avaliação de desempenho dos líderes foi desenvolvida e usada com sucesso para determinar a aptidão dos candidatos para os cargos iniciais de líder escolar. O estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, usou financiamento federal para contratar uma equipe de especialistas nacionais em avaliações de liderança e desempenho para elaborar, implementar e validar um sistema de avaliação de desempenho para a licenciatura de diretores (2012-2016). O trabalho de equipe, realizado por um grupo representativo de líderes de escolas e distritos de educação primária e secundária de Massachusetts, levou à criação, ao desenvolvimento contínuo e ao aprimoramento do sistema de Avaliação de Desempenho para Líderes (*Performance Assessment for Leaders* – PAL), agora incorporado em seu sistema estadual de licenciamento de diretores (Orr et al., 2018).

O PAL consiste em quatro tarefas de desempenho, separadas, porém inter-relacionadas, para fornecer claras evidências da aptidão de um candidato para um cargo inicial de liderança escolar (Orr; Hollingworth; Beaudin, 2018). As tarefas requerem o uso de várias fontes de dados (planos, relatórios, resultados de *feedback*, videoclipes, reflexões e comentários pessoais), organizados em torno de quatro áreas centrais do trabalho do líder da escola:

a. orientar o desenvolvimento de um plano para uma área de melhoria escolar;
b. criar uma cultura de aprendizagem profissional entre os funcionários da escola;
c. apoiar o desenvolvimento individual de professores; e
d. envolver as famílias e a comunidade na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Para concluir cada tarefa do PAL, os candidatos investigam uma área prioritária da escola ou dos estudantes – com base em uma área acadêmica em que um ou mais subgrupos de estudantes avaliados pelo governo federal têm desempenho

pior –, concentram-se na tarefa, participam do planejamento, tomam medidas para realizar a tarefa e solicitam *feedback* e outras evidências sobre o impacto dela, bem como refletem sobre as habilidades de liderança utilizadas. As avaliações do PAL são baseadas nos padrões profissionais e nos indicadores do estado relativos à liderança administrativa[19] e práticas de líderes escolares que a pesquisa mostra serem eficazes na promoção da melhoria da escola (Bryk et al., 2010; Louis et al., 2010; Murphy et al., 2007). A conclusão das quatro tarefas do PAL é exigida de todos os candidatos que buscam licenciamento inicial de líder da escola, independentemente do tipo ou da extensão da preparação à qual foram submetidos ou do ambiente escolar em que trabalham.

A pesquisa sobre avaliação mostrou que as quatro tarefas são medidas válidas e independentes de aspectos complementares das habilidades iniciais de liderança (Orr et al., 2016; Orr et al., 2018). Uma comparação dos resultados de 569 candidatos da prova de campo de 2014-2015 e do ano de implementação de 2015-2016 mostrou validade e confiabilidade consistentes. Com o tempo, a conclusão de um programa formal de preparação se tornou ainda mais associada à qualidade e às pontuações dos candidatos, o que demonstra o valor dos sistemas de avaliação para orientar a preparação dos candidatos (Orr; Hollingworth, 2018a).

Da mesma forma, em 2016, o estado da Califórnia começou a elaborar e aplicar em campo três avaliações de desempenho para a aptidão de novos líderes escolares (Reising, 2017). O estado usou o PAL de Massachusetts para o desenvolvimento da avaliação, concentrando o trabalho avaliativo no planejamento da melhoria da escola, na colaboração dos professores para a melhoria instrucional, na observação e na formação individual dos professores. Os resultados do estudo-piloto mostram bons resultados de validade e viabilidade, bem como de *feedback* positivo dos candidatos, do corpo docente e dos avaliadores (Sandy et al., 2017). Atualmente, a Califórnia se encontra no processo de teste em campo das avaliações e se prepara para a implementação em todo o estado, como uma experiência formativa para a preparação da liderança e como um requisito para o licenciamento de diretor.

10. Avaliação do diretor

Uma área emergente do desenvolvimento de políticas é a avaliação de líderes escolares, em especial como parte de um sistema de responsabilização e de medidas de avaliação para a melhoria educacional, concentrado nas categorias de estudante, professor, líder e sistema (OECD, 2013). Segundo Radinger (2014), muitos países estão começando a adotar políticas de avaliação como um meio de melhorar a liderança escolar e, por meio desse processo, melhorar as práticas de ensino e os resultados da escola. No entanto, existem pesquisas limitadas sobre como as avaliações dos líderes escolares podem influenciar positivamente a prática e melhorar os resultados da escola, mas elas parecem ser mais efetivas quando integradas a estratégias mais amplas para o desenvolvimento da liderança (Radinger, 2014). Em seu estudo, Radinger (2014) revisou as políticas de avaliação de líderes escolares em 20 países europeus e descobriu que a maioria – mas não todas – apresenta sistemas de avaliação local ou estruturados de forma centralizada, mas implementados nos âmbitos local, regional ou nacional. Os países com diretrizes e uma estrutura formal centralizadas para a avaliação de líderes escolares incluem a responsabilização destes pela qualidade escolar, e os permitem influenciar nas decisões relacionadas a salário, promoção ou consequências. Radinger (2014) descobriu que apenas alguns países utilizavam avaliações de liderança para fins de melhoria formativa ou somativa. A maioria desses países europeus define as competências ou práticas de liderança a serem avaliadas – tipicamente *liderança geral*, *liderança pedagógica*, *relações com a comunidade* e *gerenciamento de recursos*.

Essa tendência quanto à adoção de políticas de avaliação da liderança também é aparente na América Latina. Em uma comparação realizada entre países da região, Flessa e outros (2017) observaram que, a partir de 2016, cinco dos sete países pesquisados apresentavam estruturas e padrões para líderes educacionais, mas apenas três deles os utilizavam para a avaliação de diretores (Flessa et al., 2017). Três dos sete países exigiam avaliações anuais de diretores, e dois exigiam uma avaliação nacional. Muitas dessas políticas são novas, o que reflete mudanças nas expectativas da prática e supervisão de diretores.

Apesar dessas tendências políticas, existem poucos instrumentos de avaliação validados para esse uso. Condon e Clifford revisaram oito das principais ferramentas de avaliação de desempenho disponíveis ao público e descobriram que elas tinham validade e confiabilidade fracas (Condon; Clifford, 2010). Desde essa revisão, duas novas avaliações formativas e somativas de desempenho foram elaboradas e validadas para uso com os líderes escolares em exercício: a Avaliação de Liderança em Educação da Vanderbilt (*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* – VAL-ED) e a Avaliação Abrangente de Liderança para a Aprendizagem (*Comprehensive Assessment of Leadership for Learning* – CALL).

[19] Disponível em: <http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr7.html?section=10>.

A VAL-ED é uma escala de classificação de 360 graus, baseada em evidências e com vários avaliadores. Ela avalia os comportamentos dos diretores, na liderança centrada na aprendizagem e no gerenciamento instrucional, que têm maior probabilidade de influenciar o desempenho dos professores e a aprendizagem dos estudantes. De acordo com seus desenvolvedores e as pesquisas publicadas, a VAL-ED passou por diversos testes e desenvolvimento psicométrico. Isso inclui o seguinte:

a. entrevistas-piloto e cognitivas para analisar o formato da avaliação, a clareza e a importância do item;
b. vários testes-piloto com pequenas amostras em um campo delimitado (Porter et al., 2010);
c. entrevistas cognitivas sobre a utilidade do protótipo *online*;
d. uma revisão dos possíveis vieses; e
e. um teste de campo nacional em 270 escolas para estabelecer a validade e a confiabilidade da escala.

A amostra foi um tanto enviesada, porque os distritos foram selecionados para participar – em parte, com base no financiamento – e eram super-representativos das escolas urbanas. O estudo de validação avaliou a estrutura interna das pontuações da escala e totais, e constatou que os subtotais apresentavam uma forte correlação. Após esse trabalho, um processo de definição padrão, com aplicação de uma *abordagem de marcador* modificada e um painel de especialistas, foi utilizado para definir padrões de proficiência "nacionais" e verificar os resultados dos testes-piloto e de campo descritos acima (Cravens et al., 2013).

A CALL é uma avaliação *online* da liderança instrucional distribuída, é baseada em tarefas e visa a mensurar práticas de liderança específicas, mas não para fins de avaliação somativa (Kelley; Halverson, 2012). Ela foi desenvolvida com base em uma pesquisa em 360 graus e consiste em cinco domínios – com quatro a cinco subdomínios em cada um –, que incluem:

- foco na aprendizagem;
- monitoramento de ensino e aprendizagem;
- construção de comunidades de aprendizagem;
- aquisição e alocação de recursos; e
- manutenção de um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz.

É uma avaliação *online* elaborada para mensurar práticas de liderança em uma escola, e não as práticas de um líder individualmente considerado. Assim, embora seu foco seja a avaliação do trabalho nas escolas, a única evidência reunida é a classificação dos líderes e dos funcionários da escola.

Ao desenvolver e validar essa forma de avaliação, os pesquisadores realizaram o teste em seis escolas de um estado e entrevistaram os diretores e outros quatro funcionários de cada escola. As entrevistas documentaram a lógica dos participantes na escolha das respostas aos itens e obtiveram *feedback* sobre a relevância, a clareza e a precisão dos itens. Os resultados forneceram o que os autores definiram como a *validade cognitiva* da pesquisa (Blitz et al., 2014). Em um segundo estudo, foi avaliada a congruência das respostas da pesquisa de 117 líderes de escolas e seus professores, e constatou-se a produção de resultados mistos (Bowers et al., 2017). Nenhuma outra evidência publicada de validade e confiabilidade sobre a CALL está disponível.

11. Considerações psicométricas e metodológicas

Vários especialistas em psicometria (Linn; Baker; Dunbar, 1991; Messick, 1994, 2005; Stiggins, 1987) e padrões nacionais de testes (AERA, 1999) fornecem orientações sobre como abordar as principais considerações de validade (mensurar o que se pretende) e de confiabilidade (consistência da mensuração), bem como os desafios relacionados aos vieses no desenvolvimento e no uso de avaliações da liderança escolar de qualidade.

Normalmente, avaliadores individuais, sem atenção à confiabilidade entre os avaliadores, mensuram as classificações dos líderes. As conclusões de uma pesquisa com 125 coordenadores de programas, conduzida por Melton, Mallory e Green (2010), demonstraram que os programas de preparação de liderança apresentavam menor propensão a utilizar um painel de professores ou vários avaliadores do que um instrutor, um orientador ou um supervisor de estágio para avaliar candidatos com o uso de uma determinada medida. Além disso, a pontuação confiável exige que os professores tenham capacitação para usar e aplicar procedimentos consistentes de pontuação, contestados pelo aumento da dependência do programa de formação dos professores adjuntos (Hackmann, 2016).

Elaborar avaliações de desempenho válidas e confiáveis é um empreendimento complexo (Martineau, 2004; Stiggins, 1987; Turnbull, Riley et al., 2013; Wei; Pecheone, 2010). Geralmente, as avaliações de desempenho são baseadas em padrões e avaliadas com o uso de rubricas (Khattri; Sweet, 1996). Assim, elas dependem da qualidade do padrão, da validade relacionada ao trabalho executado e da validade e da confiabilidade das rubricas ao se classificar as evidências de avaliação.

Idealmente, em primeiro lugar, o conteúdo de uma tarefa de avaliação de desempenho profissional é criado por meio de um processo psicométrico de várias etapas, que inclui uma revisão de padrões e pesquisas, uma análise do trabalho de campo e um processo iterativo de geração de ideias. Em segundo lugar, são desenvolvidas as instruções de administração de tarefas, materiais e rubricas a serem avaliadas; o sistema de tarefas e avaliação é submetido a um teste-piloto quanto à sua viabilidade e a seu uso; e as avaliações são testadas em campo para garantir que sejam válidas, confiáveis e isentas de vieses. Em terceiro lugar, o próprio sistema de avaliação é desenvolvido e avaliado, incluindo instruções, rubricas a serem avaliadas, guias de pontuação, formação de avaliadores, sistema de gerenciamento de avaliação e documentos de suporte. Por fim, é criado um conjunto estratégico de comunicações para apoiar a implementação e o uso com fidelidade das novas avaliações (Lane, 2010). As diretrizes de revisão da avaliação do *Educational Testing Service* (1997) e o livreto de Popham de 2012 sobre remoção do viés de avaliação (Popham, 2012) fornecem orientações úteis para avaliações justas e isentas de vieses, especialmente em relação ao conteúdo, à linguagem, às ofensas, aos estereótipos e à justiça.

Apesar da necessidade de ferramentas e métodos de avaliação da qualidade, uma pesquisa rigorosa relacionada à avaliação somente parecia possível com a disponibilidade de financiamento governamental (como nos estados da Califórnia e de Massachusetts, para suas avaliações relacionadas à licenciatura), apoio de fundações (para VAL-ED) ou por meio de um fornecedor particular (como o ETS, para seu exame de licenciatura de liderança e avaliações de desempenho). Uma alternativa a isso foi o desenvolvimento de medidas de avaliação do programa de preparação da liderança, por meio de uma colaboração multi-institucional do corpo docente de preparação da liderança nos Estados Unidos (Orr, 2008; Orr; Pounder, 2006). Ao trabalharem juntos, os participantes do corpo docente puderam elaborar e testar em campo várias medidas de pesquisa para a avaliação do programa, assim como aplicar seus resultados a provas de validade e confiabilidade. Seus esforços combinados permitiram uma comparação padronizada e baseada na pesquisa sobre os efeitos de vários programas na preparação e na aptidão dos candidatos à liderança (Orr, 2011).

12. Conclusões e implicações para o Brasil

Tomada em conjunto, essa revisão aponta para a importância de rigorosas avaliações da qualidade como parte da preparação e do desenvolvimento efetivos da liderança e da avaliação dos líderes escolares. A revisão também ressalta a escassez de ferramentas e modelos de avaliação válidos e confiáveis, bem como destaca avanços promissores.

Em primeiro lugar, a natureza das avaliações da liderança está transformando as abordagens com base em desempenho ou ação, que podem ser utilizadas para fins formativos, somativos e de desenvolvimento, a fim de avaliar a proficiência das habilidades e das práticas dos líderes.

Em segundo lugar, as pesquisas disponíveis fornecem orientações úteis sobre a elaboração e o uso de várias avaliações, bem como seu alinhamento aos padrões de liderança e às expectativas para uma prática eficaz.

Em terceiro lugar, as formas de avaliação emergentes e que, cada vez mais, exigem aprendizagem aplicada – como simulações, problemas, portfólios e avaliação de desempenho – parecem ser mais efetivas em captar e avaliar a complexidade do trabalho de liderança, principalmente quando são centradas nos esforços de melhoria da escola.

Essas formas de avaliação baseadas na aprendizagem requerem um trabalho de liderança e resolução de problemas mais complexo em sua promulgação e conclusão e, por natureza, exigem o envolvimento dos candidatos nas demandas específicas de seus contextos escolares ou distritais. Consequentemente, elas são flexíveis o suficiente para serem adaptadas a múltiplos contextos, nos Estados Unidos e em outros países, como mostram alguns exemplos extraídos de países que não os Estados Unidos.

Contudo, resta na atualidade uma pesquisa sobre avaliação robusta e significativa, mas ainda muito limitada, como discutido anteriormente na revisão de Kochan e Locke (2009) sobre a pesquisa de avaliação de estudantes, e repetida na revisão de pesquisa mais estreita de Hallinger e Bridge (2017) sobre a aprendizagem baseada em problemas.

Embora tenha ocorrido algum trabalho de validação na avaliação de características, nas avaliações de desempenho para licenciamento de líderes escolares principiantes e na VAL-ED para líderes escolares em exercício, estas continuam sendo exceções, o que ressalta o tipo de validação necessária para outras avaliações, além dos perfis do estudo de caso que são mais prevalentes.

Dada a limitação histórica do apoio institucional do financiamento externo, é provável que pesquisas futuras de desenvolvimento e validação da avaliação ocorram por meio de esforços colaborativos entre professores com interesses compartilhados. Os esforços colaborativos entre docentes universitários ou outras entidades públicas podem ser uma

abordagem viável para desenvolver e testar ferramentas de avaliação da liderança válidas e confiáveis. Esse modelo colaborativo funcionaria igualmente bem além das fronteiras institucionais e nacionais. Finalmente, esse trabalho em equipe pode tomar medidas para validar a relevância e a previsibilidade das avaliações para determinar a aptidão dos candidatos ao trabalho inicial de liderança, assim como a eficácia dos líderes na promoção da aprendizagem dos estudantes em uma variedade de contextos locais.

No caso do Brasil, o fortalecimento da qualidade e da eficácia de seus líderes educacionais é fundamental para melhorar o desempenho escolar e a aprendizagem dos estudantes. O meio mais direto de obter isso será estabelecer expectativas compartilhadas sobre o papel e a função dos líderes escolares, bem como estabelecer padrões para uma liderança educacional eficaz, fundamentada em pesquisas sobre práticas efetivas, orientação especializada e reconhecimento dos variados contextos escolares e municipais. Juntamente com esses padrões, devem existir critérios e meios para avaliar a qualidade da liderança na preparação dos candidatos, na seleção para cargos de diretor e na supervisão para a continuação e o desenvolvimento dos líderes escolares. Avaliações com base em conhecimento sobre a liderança convencional, como a SLLA dos Estados Unidos, indicariam as áreas de trabalho da liderança que têm maior prioridade. No entanto, como foi mostrado anteriormente, as avaliações baseadas no desempenho, ao usarem um portfólio de trabalho com base em padrões, seriam meios mais autênticos e adaptáveis para avaliar as habilidades e as práticas de líderes escolares em exercício e aspirantes a líder. Tais avaliações baseadas em campo seriam bastante adaptáveis à solicitação e à avaliação de evidências de habilidades da liderança praticadas em contextos escolares e desafios educacionais abrangentes. O uso combinado de padrões e avaliações permitiria às comunidades locais promoverem e apoiarem expectativas compartilhadas sobre práticas de líderes de qualidade, assim como potencialmente limitarem as decisões de seleção realizadas com base em políticas ou no clientelismo. Por fim, a adoção de padrões e avaliações da liderança pode complementar outras políticas e ações educacionais (como o ensino de qualidade, os padrões curriculares e as avaliações de estudantes), com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes por meio do alinhamento e do reforço de suas expectativas.

Referências

AERA. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

AERA; APA; NCME. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, 2014.

AUGUSTINE, C. H. et al. *Improving school leadership*: the promise of cohesive leadership systems. Santa Monica, CA: National Council on Measurement in Education, 2009.

BALLENGER, J. N. et al. Obtaining validation from graduates on a restructured principal preparation program. *Journal of School Leadership*, n. 19, p. 533-621, 2009.

BARNETT, B. G. Portfolio use in educational leadership preparation programs: from theory to practice. *Innovative Higher Education*, v. 19, n. 3, p. 197-206, 1995.

BARNETT, B. G. Using alternative assessment measures in educational leadership preparation programs: educational platforms and portfolios. *Journal of Personnel Evaluation*, n. 6, p. 141-151, 1992.

BARNETT, D. School leadership preparation programs: are they preparing tomorrow's leaders? *Education*, v. 125, n. 1, p. 121, 2004.

BREDESON, P. V. Creating spaces for the development of democratic school leaders: a case of program redesign in the United States. *Journal of Educational Administration*, v. 42, n. 6, p. 708, 2004. Disponível em: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729506511&Fmt=7&clientId=15403&RQT=309&VName=PQD>.

BRIDGES, E. Administrator preparation: looking backwards and forwards. *Journal of Educational Administration*, v. 50, n. 4, p. 402-419, 2012.

BRYANT, M. T. A study of administrative expertise in participant performance on the NASSP assessment center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 3, n. 4, p. 353-363, 1990. doi:10.1007/BF00126782.

BRYK, A. S. et al. *Organizing schools for improvement*: lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010.

BUSH, T.; KIGGUNDU, E.; MOOROSI, P. Preparing new principals in South Africa: ACE School Leadership Program. *South Africa Journal of Education*, v. 31, n. 1, p. 31-43, 2011.

CASILLI, C.; HICKEY, D. Transcending conventional credentialing and assessment paradigms with information-rich digital badges. *Information Society*, v. 32, n. 2, 117-129, 2016. doi:10.1080/01972243.2016.1130500.

CCSSO. *Interstate school leader's licensure consortium*: standards for school leaders. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 1996.

COLEMAN, D. G.; ADAMS, R. C. Establishing construct validity and reliability for the NAESP professional development inventory: simplifying assessment center techniques. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 13, n. 1, p. 27, 1999. doi:10.1023/a:1008098021065.

CONDON, C.; CLIFFORD, M. *Measuring principal performance*: how rigorous are commonly used principal performance assessment instruments? Naperville, IL: Learning Point Associates, 2010.

COPENHAVER, K.; PRITCHARD, L. Digital badges for staff training: motivate employees to learn with micro-credentials. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, v. 29, n. 4, p. 245-254, 2017. doi:10.1080/1941126X.2017.1378543.

COPLAND, M. A. Problem-based learning and prospective principals' problem-framing ability. *Educational Administration Quarterly,* v. 36, n. 4, p. 585, 2000.

COX, H. S.; BIANCE, M. C.; HERRINGTON, C. D. *Escaping from the service delivery model in educational leadership preparation*: focusing instruction on performance. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 1999.

DARLING-HAMMOND, L. et al. *Preparing principals for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

DOTGER, B.; ALGER, A. Challenging parent, challenged curricula: utilizing simulated interactions to enhance school leader preparation. *Planning & Changing*, v. 43, n. 3/4, p. 344, 2012.

DUNN, M. B. The NASSP Assessment Center: it's still the best. *NASSP Bulletin*, n. 603, p. 117, 1999.

EDDINS, B. et al. Utilization of 360-degree feedback in program assessment: data support for improvement of principal preparation. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, v. 31, n. 1, p. 5-19, 2013.

ELCC. *Program report for the preparation of educational leaders*. Washington, DC: National Policy Board for Educational Administration, Educational Leadership Constituent Council, 2011.

ELLETT, C. D. Developments in the preparation and licensing of school leaders: the work of the Interstate School Leaders Licensure Consortium. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 13, n. 3, p. 201, 1999.

ETS. *The School Leaders Licensure Assessment*: the SLS Study Companion. Educational Testing Service, 2014. Disponível em: <http://www.ets.org/s/sls/pdf/6011.pdf>.

FLESSA, J. et al. School leadership in Latin America, 2000-2016. *Educational Management, Administration & Leadership*, p. 1-25, 2017.

FRIEND, J.; ADAMS, A.; CURRY, G. Breaking news: utilizing video simulations to improve educational leaders' public speaking skills. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 6, n. 5, p. 234-249, 2011.

GAGNE, M. J. *Performance-based methodology in preparation programs for principals*: a case study analysis. 1989. (Dissertation in Education) – Texas A&M University, United States.

GIBSON, D. et al. Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, v. 20, n. 2, p. 403-410, 2015.

GILBERT, K. A. Investigating the use and design of immersive simulation to improve self-efficacy for aspiring principals. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, n. 16, p. 127-169, 2017.

GITOMER, D. H. Performance assessment and educational measurement. In: WARD, W. C.; BENNETT, R. E. (Eds.). *Construction versus choice in cognitive measurement*: issues in constructed response, performance testing and portfolio assessment. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993. p. 241-264.

GITOMER, D. H. (Ed.). *Performance assessment and educational assessment*. New York, NY: Routledge, 2012.

GREEN, J. et al. Assessing leadership dispositions: issues, challenges, and promising practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, v. 6, n. 4, 2011.

GREEN, R. L. A Response to the call for effective leadership in today's schools: three essentials – preparation, competency, and dispositions. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, v. 26, n. 1/2, p. 3-16, 2012.

GRISSOM, J. A.; MITANI, H.; BLISSETT, R. S. Principal licensure exams and future job performance: evidence from the School Leaders Licensure Assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 20, n. 10, p. 1-33, 2017.

HACKETT, P. T.; HORTMAN, J. W. The relationship of emotional competencies to transformational leadership: using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policies Studies*, v. 8, n. 1, p. 92-111, 2008.

HACKMANN, D. G. Considerations of administrative licensure, provider type, and leadership quality: recommendations for research, policy, and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 11, n. 1, p. 43-67, 2016.

HACKMANN, D. G.; ALSBURY, T. Standards-based leadership preparation program improvement through the use of portfolio assessments. *Educational Considerations*, v. 32, n. 2, p. 36-45, 2005.

HALLINGER, P.; BRIDGES, E. M. A Systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, v. 53, n. 2, p. 255-288, 2017.

HALLINGER, P.; SHAOBING, T.; JIAFANG, L. Learning to make change happen in Chinese schools: adapting a problem-based computer simulation for developing school leaders. *School Leadership & Management*, v. 37, n. 1/2, p. 162-187, 2017. doi:10.1080/13632434.2017.1293640.

HUBER, S. G. *Preparing school leaders for the 21st century:* an international comparison of development programs in 15 countries. London: RoutledgeFalmer, 2004.

HUBER, S. G.; HILTMANN, M. The recruitment and selection of school leaders: first findings of an international comparison. *Studies in Educational Leadership*, 10, p. 303-330, 2009.

JACKSON, B. L.; KELLEY, C. Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, v. 38, n. 2, p. 192-212, 2002.

JONES, W. M.; HOPE, S.; ADAMS, B. Teachers' perceptions of digital badges as recognition of professional development. *British Journal of Educational Technology*, v. 49, n. 3, p. 427-438, 2018. doi:10.1111/bjet.12557.

KHATTRI, N.; SWEET, D. Assessment reform: promises and challenges. In: KANE, M. B.; MITCHELL, R. (Eds.). *Implementing performance assessment*: promises, problems and challenges. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. p. 1-22.

KNOEPPEL, R.; LOGAN, J. P. Linking theory with practice: a longitudinal analysis of student portfolios in principal preparation. *International Journal of Leadership in Education*, v. 14, n. 3, p. 337-349, 2011. doi:10.1080/13603124.2010.503280.

KOCHAN, F. K.; LOCKE, D. L. Student assessment in educational leadership preparation programs. In: YOUNG, M. D. et al. (Eds.). *Handbook on the education of school leaders*. New York City, NY: Routledge, 2009.

KOLB, D. A. *Experiential learning*: experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KORACH, S.; BALLENGER, J. N.; ALFORD, B. J. Linking principal preparation to teaching and learning: lessons learned through a multi-case study. *Connexions*, 2011.

LALLEY, J. Reliability and Validity of edTPA. In: CARTER. J. H.; LOCHTE, H. A. (Eds.). *Teacher performance assessment and accountability reforms*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2017. p. 47-78.

LANE, S. *Performance assessment*: state of the art. Stanford, CA: Stanford University, 2010.

LINDAHL, R. A. Teaching and assessing dispositions in principal-preparation programs: a conundrum. In: ACHILLES, C. M. et al. (Eds.). *Remembering our mission*: making education and schools better for students; the 2009 yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration. Lancaster, PA.: Pro>Active Publications, 2009.

LINN, R. L.; BAKER, E. L.; DUNBAR, S. B. Complex, performance-based assessment: expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, v. 20, n. 8, p. 15-21, 1991.

LOUIS, K. S. et al. *Investigating the links to improved student learning*. Final report of research findings. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2010.

MacKEY, H. J. Going against the grain of accountability policy: leadership preparation for using data to promote socially just outcomes. *JEP: eJournal of Education Policy*, p. 41-56, 2015.

MANN, D. et al. Immersive, interactive, web-enabled computer simulation as a trigger for learning: the next generation of problem-based learning in educational leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 6, n. 5, p. 272-287, 2011.

MANNA, P. *Developing excellent school principals to advance teaching and learning*: considerations for state policy. New York City, NY: Wallace Foundation, 2015.

MARIANO, S. R. H.; SILVA, F. C. e; MORAES, J. Brazil: leadership in Brazil. *Decade of Research on School Principals*, n. 445, 2016.

MARTIN, R. F.; CHRISPEELS, J.; DESMIDIO-CASTON. Exploring the use of problem-based learning for developing collaborative leadership skills. *Journal of School Leadership*, v. 8, n. 5, p. 470-500, 1998.

MARTINEAU, J. Laying the groundwork: first steps in evaluating leadership development. *Leadership in Action*, v. 23, n. 6, p. 3-8, 2004.

MAYER, C.; MUSSER, D.; REMIDEZ, H. Description of a web-driven, problem-based learning environment and study of the efficacy of implementation in educational leader preparation. *Computers in the Schools*, v. 18, n. 1, p. 249-265, 2002.

McCARTHY, M. M. Challenges facing educational leadership programs: our future is now. *TEA-SIG Newsletter*, v. 8, n. 1, p. 1-4, 2001.

MEADOWS, R. M.; DYAL, A. B. Implementing portfolio assessment in the development of school administrators: improving preparation for educational leadership. *Education*, v. 120, n. 2, p. 304, 1999.

MESSICK, S. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, v. 23, n. 2, p. 13-23, 1994.

MESSICK, S. Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 14, n. 4, p. 5-9, 2005.

MESTRY, R.; SCHMIDT, M. Portfolio assessment as a tool for promoting professional development of school principals: a south African perspective. *Education and Urban Society*, v. 42, n. 3, p. 352-373, 2010. doi:10.1177/0013124509357694.

MEZIROW, J. *Learning as transformation*: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

MILSTEIN, M. M. Reflections on "the evolution of educational leadership programs". *Educational Administration Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537, 1999.

MURPHY, J. et al. Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership & Management*, v. 27, n. 2, p. 179-201, 2007.

NPBEA. *Instructions to implement standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors and supervisors*. Arlington, VA: National Policy Board for Educational Administration, 2002. Disponível em: <http://www.npbea.org/ELCC/ELCCStandards%20_5-02.pdf>.

NPBEA. *Professional standards for educational leaders*. Reston, VA: National Policy Board for Educational Administration, 2015. Disponível em: <http://www.npbea.org/wp/wp-content/uploads/2014/11/ProfessionalStandardsforEducationalLeaders2015forNPBEAFINAL-2.pdf>.

NETTLES, S. M.; HERRINGTON, C. Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: the implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, v. 82, n. 4, p. 724-736, 2007.

NETTLES, S. M.; PETSCHER, Y. Development and validation of a principal implementation practices measure: the principal implementation questionnaire. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 20, n. 3/4, p. 247, 2007. doi:10.1007/s11092-008-9055-x.

OECD. *Education policy outlook*: Brazil. Paris, 2015. Disponível em: <www.oecd.org/education/policyoutlook.htm>.

OECD. *Results from TALIS 2018*: Brazil. Paris, 2018. (Country note).

OECD. *Synergies for better learning*: an international perspective on evaluation and assessment. Paris, 2013.

OECD. *TALIS 2018 Results, v. 1*. Paris, 2019.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de. Public school management, leadership, and educational results in Brazil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2018. doi:10.1590/S1413-24782018230015.

ORR, M. T. Pipeline to preparation to advancement: graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, v. 47, n. 1, p. 114-172, 2011.

ORR, M. T. *UCEA/LTEL-SIG taskforce on evaluation leadership preparation programs (ELPP) updates.* New York: American Educational Research Association, 2008.

ORR, M. T.; HOLLINGWORTH, L. How performance assessment for leaders (PAL) influences preparation program quality and effectiveness. *School Leadership & Management*, v. 38, n. 5, p. 496-517, 2018a.

ORR, M. T.; HOLLINGWORTH, L. *International comparison of educational policies on effective school leadership.* New York City: American Educational Research Association, 2018b.

ORR, M. T.; HOLLINGWORTH, L.; BEAUDIN, B. Performance assessment for principal licensure: validity and reliability results from the first two years of statewide implementation. *Journal of Educational Administration*, 2018.

ORR, M. T.; KING, C.; LA POINTE, M. M. *Districts developing leaders:* eight districts' lessons on strategy, program approach and organization to improve the quality of leaders for local schools. Newton, MA: The Wallace Foundation, 2010.

ORR, M. T.; POUNDER, D. G. Teaching and preparing school leaders. In: CONLEY, S.; COOPER, B. S. (Eds.). *Finding, preparing, and supporting school leaders*: critical issues, useful solutions. Lanham, MD: Rowman Littlefield, 2010.

ORR, M. T.; POUNDER, D. G. *UCEA/TEA-SIG taskforce on evaluating leadership preparation programs, taskforce report*: six years later and future directions. Austin, Texas: UCEA/TEA-SIG, 2006.

ORR, M. T. et al. *Massachusetts Performance Assessment for Leaders (PAL) technical report*: summary of validity and reliability studies for 2014-15 field trial of PAL. New York: Bank Street College of Education, 2016.

ORR, M. T. et al. Performance assessment for principal licensure: evidence from content and face validation and bias review. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 13, n. 2, p. 109-138, 2018.

PECHEONE, R. L. et al. *2013 edTPA Field Test: Summary Report*. Palo Alto, CA: Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, 2013.

POPHAM, W. J. *Assessment bias*: how to banish it. Boston: Pearson, 2012.

POPHAM, W. J. *Assessment for educational leaders*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2006.

QVORTRUP, A.; KEIDING, T. B. Portfolio assessment: production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 40, n. 3, p. 407-419, 2015.

RADINGER, T. School leader appraisal: a tool to strengthen school leaders' pedagogical leadership and skills for teacher management? *European Journal of Education*, v. 49, n. 3, p. 378-394, 2014. doi:10.1111/ejed.12085.

REA, D. et al. Assessing ISLLC-based dispositions of educational leadership candidates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, v. 6, n. 3, 2011.

REAVIS, C. et al. *School leader disposition inventory (c)*. Statesboro, GA: s.n., 2010.

REDISH, T.; WEBB, L.; JANG, B. Design and implementation of a web-based portfolio for aspiring educational leaders: a comprehensive, evidence-based model. *Journal of Educational Technology Systems*, v. 34, n. 3, p. 282-295, 2006.

REISING, A. *Update on the development of the California Administrator Performance Assessment (CalAPA) and pilot study and request for a non-consequential administration year (2018-19)*. Sacramento, CA: Educator Preparation Committee, 2017.

REYES-GUERRA, D.; PISAPIA, J.; MICK, A. The preparation of cognitively agile principals for turnaround schools: a leadership preparation programme study. *School Leadership and Management*, v. 36, n. 4, p. 401-418, 2016. doi:10.1080/13632434.2016.1247045.

ROACH, V.; SMITH, L. W.; BOUTIN, J. School leadership policy trends and developments: policy expediency or policy excellence? *Educational Administration Quarterly*, v. 47, n. 1, p. 71-113, 2011.

RUCINSKI, D. A.; BAUCH, P. A. Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation: effects on graduates' practices. *Journal of Educational Administration*, v. 44, n. 5, p. 487, 2006.

SALAZAR, M. J.; PAZEY, B. L.; ZEMBIK, M. K. What we've learned and how we've used it: learning experiences from the cohort of a high quality principalship program. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 8, n. 3, p. 304-329, 2013.

SANDY, M. V. et al. *Developing beginning leadership performance assessments for statewide use*: design and pilot study results. New York: American Educational Research Association, 2017.

SCHLEICHER, A. *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century*: lessons from around the world. Washington, DC: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533757.pdf>.

SCHECHTER, C. Switching cognitive gears: problem-based learning and success-based learning as instructional frameworks in leadership education. *Journal of Educational Administration*, v. 49, n. 2, p. 143-165, 2011. doi:10.1108/09578231111116707.

SCHULTE, L. E.; KOWAL, P. The validation of the Administrator Dispositions Index (ADI). *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, v. 17, p. 5-87, 2005.

SHAKESHAFT, C. et al. Toward fidelity: simulation-based learning for school principal preparation and professional development. *Planning and Changing*, v. 44, n. 1, p. 5-20, 2013.

SHELTON, S. V. *Preparing a pipeline of effective principals*: a legislative approach. Denver, CO: National Conference of State Legislatures, 2012.

SHOAF, L.; ZIGLER, T.; BEEBE, R. Building cohesive leadership development. *Policy Futures in Education*, v. 11, n. 3, p. 256-266, 2013.

SHOWANASAI, P.; LU, J.; HALLINGER, P. Developing tools for research on school leadership development: an illustrative case of a computer simulation. *Journal of Educational Administration*, v. 51, n. 1, p. 72, 2013.

SKEDSMO, G.; HUBER, S. G. Evaluation of educators' performance: balancing various measures to improve practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 29, n. 2, p. 107-110, 2017. doi:10.1007/s11092-017-9262-4.

SOTTANI, N. B. B. et al. Public policies for the training of public--school principals in Brazil: an analysis of the national program of basic education managers (PNEGEB). *Education Policy Analysis Archives*, n. 26, 2018. doi:10.14507/epaa.26.3787.

STIGGINS, R. Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 6, n. 3, p. 33-42, 1987.

STRONGE, J. H. *Principal evaluation*: standards, rubrics, and tools for effective performance. Baltimore, MD: Association for Supervision & Curriculum Development, 2013.

THODY, A. et al. School principal preparation in Europe. *The International Journal of Educational Management*, v. 21, n. 1, p. 37, 2007.

TURNBULL, B. J. et al. *Six districts begin the principal pipeline initiative*. Washington, DC: The Wallace Foundation, 2013.

UNITED STATES. Department of Education. *School Leadership Program*. Washington, DC, 2011. Disponível em: <http://www2.ed.gov/programs/leadership/awards.html>.

VOGEL, L.; WEILER, S. C. Aligning preparation and practice: an assessment of coherence in state principal preparation and licensure. *NASSP Bulletin*, v. 98, n. 4, p. 324-350, 2014. doi:10.1177/0192636514561024.

WALKER, A.; DIMMOCK, C. Preparing leaders, preparing learners: the Hong Kong experience. *School Leadership & Management*, v. 26, n. 2, p. 125, 2006. Disponível em: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1049855571&Fmt=7&clientId=15403&RQT=309&VName=PQD>.

THE WALLACE FOUNDATION. The Wallace Foundation launches major "principal pipeline" initiative to help school districts build corps of effective school leaders. *The Wallace Foundation Press Release*. New York, NY: The Wallace Foundation, 2011.

WEI, R. C.; PECHEONE, R. L. Performance-based assessments as high-quality events and tools for learning. In: KENNEDY, M. M. (Ed.). *Handbook of teacher assessment and teacher quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010. p. 69-132.

WEINSTEIN, J.; AZAR, A.; FLESSA, J. An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration and Leadership*, v. 46, n. 2, p. 226-257, 2018. doi:10.1177/1741143217728083.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, v. 19, n. 3, p. 241-263, 2016.

WENDEL, F. C.; BAACK, L. T. *The effect of assessment upon developmental activities*. Lincoln, NB: University of Nebraska, 1992.

WENDEL, F. C.; UERLING, D. F. Assessment centers: contributing to preparation programs for principals. *NASSP Bulletin*, v. 73, n. 515, p. 74-79, 1989. doi:10.1177/019263658907351513.

WIGGINS, G. P. *Assessing student performance*: exploring the purpose and limits of testing. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WILDY, H.; PEPPER, C.; GUANZHONG, L. Applying standards for leaders to the selection of secondary school principals. *Journal of Educational Administration*, v. 49, n. 3, p. 276-291, 2011.

WILDY, H.; WALLACE, J. Professionalism, portfolios, and the development of school leaders. *School Leadership & Management*, v. 18, n. 1, p. 123, 1998.

WINTON, S.; POLLOCK, K. Preparing politically savvy principals in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration*, v. 51, n. 1, p. 40-54, 2013.

YATES, B. J. A comparison of effectiveness ratings of selected principals and NASSP Assessment Center ratings. *Psychology*, 1 Apr. 1991.

Capítulo 7

A vida do diretor escolar: uma abordagem de carreira baseada em etapas para a liderança educacional

Izhar Oplatka[20]

1. Introdução

Os últimos anos testemunharam um interesse cada vez maior em relação ao tema das lideranças educacionais, e perspectivas sistemáticas sobre liderança política, *cultural, transformacional, moral* e *instrucional* foram desenvolvidas ao redor do mundo (Green, 2017). Dessa forma, espera-se que diretores escolares tenham uma participação mais ativa na condução de programas e/ou atividades instrucionais, na concentração da equipe escolar nos resultados dos estudantes (Murphy; Hallinger, 1992) e na promoção da justiça social e da equidade na escola (Lindsey; Lindsey, 2011). Paralelamente, abordagens colaborativas baseadas em recursos humanos, desenvolvimento e transformação para a liderança educacional têm evoluído muito, tomando como fundamento os princípios de eficácia, eficiência e crescimento (Hoy; Miskel, 2008).

Neste capítulo, revisito as principais perspectivas da liderança educacional e do desenvolvimento profissional, e questiono suas suposições do ponto de vista da abordagem de carreira. Essa abordagem postula que o desenvolvimento da carreira é um processo contínuo no qual os indivíduos avançam em várias etapas, sendo cada uma delas caracterizada por um conjunto relativamente único de questões, temas ou tarefas (Greenhaus; Callanan, 1994). Mais especificamente, neste capítulo eu sugiro que teorias da liderança educacional e modelos de desenvolvimento profissional não são aplicáveis a diretores iniciantes e aos mais experientes, no meio ou no final de suas carreiras, e que os pressupostos subjacentes a diferentes estilos de liderança têm maior propensão a ser apropriados para cada fase da carreira de um diretor, em vez de haver uma forma geral para todo e qualquer estágio da carreira. Da mesma forma, meu objetivo neste capítulo é estimular uma discussão sobre a necessidade de se considerar a fase da carreira do diretor em qualquer planejamento de formação profissional, em termos de conteúdo e métodos de ensino.

Na visão da carreira por fases, espera-se que os diretores adotem um estilo de liderança mais compatível com as características e os contextos específicos de determinada etapa, de modo a evitar utilizar um estilo de liderança que entre em conflito com tais características e contextos. Da mesma forma, conteúdos e/ou métodos de ensino aplicados na formação profissional continuada de diretores devem corroborar as características e as tarefas particulares de suas carreiras, em vez de serem recomendados de forma unificada a diretores que se encontram em diferentes fases da carreira. Em outras palavras, a formação profissional de diretores no início da carreira não é, necessariamente, apropriada para diretores que estão no meio da carreira, e vice-versa.

Inicialmente, serão apresentados e discutidos elementos da abordagem de etapas da carreira. Em seguida, as principais perspectivas da liderança educacional e os principais modelos de desenvolvimento profissional serão explorados e questionados por conceitos e elementos subjacentes. Concluo a análise com alguns pensamentos sobre liderança educacional, etapas da carreira e contextos socioculturais. Ao final, dedico-me a determinados pontos da liderança escolar no Brasil.

[20] Universidade de Tel Aviv (Israel).

2. A perspectiva da carreira em etapas

Visões históricas sobre a carreira profissional têm identificado diferentes áreas na literatura especializada, incluindo perspectivas sociológicas, vocacionais e desenvolvimentistas (por exemplo, Moore; Gunz; Hall, 2007). Enquanto a visão sociológica se preocupa em grande parte com as estruturas sociais, as normas culturais e as instituições que definem e restringem as ações das pessoas na sociedade, as outras duas visões são mais psicológicas. A perspectiva vocacional se concentra em prever como diferenças estáticas de disposição influenciam a escolha e o sucesso da carreira, observando-a como um fenômeno estático, que se baseia na escolha; enquanto a visão desenvolvimentista compreende a carreira como um processo dinâmico e de amadurecimento, que evolui ao longo do tempo.

Geralmente, a perspectiva desenvolvimentista é associada a modelos de carreira com base em etapas e à consciência da natureza cambiável de uma carreira ao longo da vida de um profissional. A premissa central da perspectiva da carreira baseada em etapas, ou seja, o quadro teórico no qual este capítulo se fundamenta, é que as pessoas evoluem seguindo várias etapas ocupacionais distintas em suas carreiras, e que cada uma dessas fases é caracterizada por diferentes atitudes e comportamentos no trabalho, tipos de relacionamento, necessidades e outros aspectos valorizados pelos funcionários (Hall, 2002; Super, 1992). Profissionais que se encontram na mesma fase de carreira podem atender às suas necessidades ocupacionais de maneiras semelhantes (Greenhaus; Callanan, 1994). Nesse sentido, essa abordagem também influencia o desenvolvimento da carreira de um diretor, e considera que o sistema educacional diferencia tarefas, competências e condições de trabalho de acordo com as fases da carreira da liderança escolar.

O pressuposto subjacente a essas teorias é a possibilidade de diferenciar processos de mudança e desenvolvimento em determinados estágios da carreira (Super, 1992). É provável que os profissionais tenham diferentes objetivos e dilemas nos diversos momentos de suas carreiras, e sua busca por informações, conhecimentos, habilidades e competências técnicas também varia com frequência. O suporte empírico a essa hipótese vem de uma variedade de estudos que têm utilizado a "etapa de carreira" como variável independente (ver Moor; Gunz; Hall, 2007; Oplatka, 2001, 2010; You; Conley, 2015).

A aplicação da teoria da carreira à direção escolar se baseou em vários modelos ideais desenvolvidos para retratar as fases pelas quais os diretores podem passar ao longo da profissão (ver Arar, 2017; Day, C.; Bakioghu, 1996; Kremer-Hayon; Fessler, 1992; Montecinos; Bush; Aravena, 2018; Ribbins, 1999). Apesar de algumas diferenças, diversas etapas-chave comuns à atividade têm sido identificadas:

a. No *início da carreira*, um diretor principiante (DP) passa por um processo de socialização na escola ou em relação à própria função que vai desempenhar. Ele enfrenta muitas questões e dificuldades particulares nesta etapa, como ser aceito, aprender a cultura organizacional e estabelecer formas de superar a insegurança da inexperiência, desenvolvendo um senso de confiança.
b. A fase de *estabelecimento* é caracterizada pelo crescimento e pelo entusiasmo. Neste ponto, o diretor se sente no controle, competente e confiante para administrar a escola. Ele vivencia a fase de transição de uma visão ideal para uma realista sobre o contexto escolar e de seu papel administrativo.
c. A fase de *manutenção versus renovação*, em geral, ocorre na metade da carreira. Neste momento, podem ser poucas as oportunidades de crescimento profissional, o que pode ocasionar sentimentos de estagnação, desencanto e desânimo. Outros diretores, no entanto, podem se sentir entusiasmados, ter satisfação no trabalho e sentimentos de autorrealização e autorrenovação, de modo a buscar novos desafios na profissão e nas escolas.
d. Na *fase final* da carreira, diretores de longa data podem se sentir presos e estagnados em seus cargos, sem ter para onde ir. Por vezes, de forma gradual, eles assumem um estilo autocrático e se recusam a executar qualquer iniciativa de mudança, além de sentirem menos confiança e entusiasmo. No entanto, alguns deles podem ter a sensação de conhecimento aprofundado e alta satisfação no trabalho, como mostro no tópico nº 6 deste capítulo.

No entanto, vale ressaltar que as etapas da carreira não são necessariamente lineares: os diretores podem passar por elas de forma gradual, e alguns podem retornar a fases anteriores (Hall, 2002). Em outras palavras, os ciclos da carreira nem sempre são vivenciados na mesma ordem, o que significa que, para alguns estudiosos, o desenvolvimento na profissão pode ser linear, mas para outros pode haver etapas, regressões, falta de perspectivas e mudanças imprevisíveis de direção desencadeadas por novas percepções. Sendo assim, alguns profissionais podem avançar ou retroceder nas muitas fases da carreira por razões diversas, influenciados por fatores pessoais ou sociais.

A perspectiva de fases ou estágios da carreira, no entanto, está sujeita a críticas, principalmente quanto à sua utilidade e à sua validade. Argumenta-se que essa visão se baseia em premissas estáticas, que dificultam sua aplicação na prática. Por exemplo, alguns pesquisadores apontam a falta de limites definidos entre as etapas da carreira e critérios pouco claros para dividi-la em fases (Wrightsman, 1988).

De um ponto de vista crítico alternativo, alega-se que esses modelos desconsideram questões de gênero, discriminação, cultura, contexto e grupos étnicos, devido ao pressuposto de que os estágios de uma carreira são universais e transculturais (Sullivan; Crocitto, 2007). Assim, essas etapas seriam mais consistentes na cultura de países ocidentais mais desenvolvidos do que na de países em desenvolvimento, apesar das reivindicações de sua universalidade. Portanto, deve-se ter essas questões em mente ao considerar este trabalho. Ainda assim, essas fases destacam a natureza dinâmica da gestão educacional em todo o mundo e incentivam pesquisadores a explorar as etapas da carreira de diretores escolares em seus contextos nacionais e culturais.

3. Início de carreira: aprendendo a arte da gestão

As pesquisas sobre o início da carreira na liderança escolar têm se voltado para experiências específicas de diretores recém-nomeados (Oplatka, 2012). Geralmente, diretores principiantes (DP) são surpreendidos; às vezes, levam um "choque de realidade" ao se deparar com as demandas e as sobrecargas, o ritmo de trabalho excessivo, a pressão, os conflitos e a confusão causados pelo estresse da função (Arar, 2017; Galdames et al., 2017). Ou seja, diretores em início de carreira não percebem toda a dimensão do trabalho até realmente assumirem o cargo (Holligan et al., 2006; Kelly; Saunders, 2010). Na verdade, esses profissionais ainda não têm suficiente compreensão gerencial e técnica, nem competência na área de liderança escolar, para lidar com as complicações envolvidas em relacionamentos, orçamentos e gestão de pessoal (Crow, 2007; Nelson et al., 2008; Slater; Garcia; Gorsoave, 2008).

O pouco conhecimento dos DP nos âmbitos técnico e gerencial acaba afetando, em certa medida, sua capacidade de elaborar metas ou estratégias alternativas gerais, o que aumenta a probabilidade de erros (Nelson et al., 2008; Stephenson; Bauer, 2010). Nesse caso, esses profissionais relataram altos níveis de estresse (Daresh; Male, 2000), sensação de solidão (Draper; McMichael, 2000) e exaustão (*burnout*) (Stephenson; Bauer, 2010). Por exemplo, Shirrell (2016) aponta que a tensão entre a responsabilização e o comprometimento é uma grande preocupação para os DP que assumem escolas urbanas com baixo desempenho. Porém, há evidências – embora estas sejam limitadas – de aspectos positivos associados aos DP, como níveis elevados de entusiasmo e comprometimento, capacitação e construção de boas relações entre a escola e a comunidade (Clarke; Stevens; Wildy, 2006; Cowie; Crawford, 2008).

No entanto, uma característica comum do início da carreira na liderança escolar é a ênfase excessiva em questões técnicas em detrimento das instrucionais. É evidente que os DP não têm tempo de monitorar as práticas em sala de aula (Draper; McMichael, 1998), desenvolver estratégias de melhoria educacional (Cowie; Crawford, 2008), nem incentivar comunidades de aprendizagem (Walker; Qian, 2006).

Em relação às tarefas dessa etapa da carreira, a tarefa básica consiste em aprender os princípios fundamentais de gestão e liderança, assim como sua aplicação prática (Crow, 2007; Daresh; Male, 2000; Spillane et al., 2015). É necessário aprender os aspectos práticos do orçamento, a maneira correta de administrar a rotatividade e a ineficácia, bem como as formas de parecer mais seguro e decidido do que de fato se é. Além disso, como um desconhecido em um território novo, os DP precisam se familiarizar com muitas arenas sociais e organizacionais, como a política da comunidade escolar, as preferências parentais e a cultura local, bem como construir um novo sistema de apoio com outros diretores e grupos associados à escola (Clarke; Stevens, 2006). Este é um momento em que esses diretores desenvolvem um mapa cognitivo das complexidades da situação em que se encontram (Crow, 2007), especialmente em relação às pessoas, aos problemas e às adversidades, o que tem como resultado sua capacidade de compreender as complexidades de seu novo contexto (Meyer; Sinnema; Patuawa, 2019).

Os DP também têm a tarefa de desenvolver uma nova visão escolar que atenda aos seus valores educacionais, e que essa seja concebida de maneira conjunta com a equipe (Holligan et al., 2006). Por exemplo, no estudo de Draper e McMichael, os diretores enfatizaram o desejo de criar um lugar onde "o cuidado é importante e não entra em conflito com a aprendizagem" (Draper; McMichael, 2000, p. 465), e tentaram usar uma gama de recursos para atingir essa meta. Alguns DP britânicos não apenas estavam satisfeitos em resolver questões difíceis, como também em desenvolver novos programas curriculares e formas de trabalho, prestando atenção ao envolvimento da equipe em grupos de trabalho e à introdução de novas políticas (Cowie; Crawford, 2008).

Dadas as características particulares do início da carreira na direção escolar, parece que a *liderança gerencial* é a mais adequada aos DP. Esse modelo de liderança é voltado às funções, às tarefas ou aos comportamentos, e presume que, se essas funções forem realizadas com sucesso, isso facilitará o trabalho de outros profissionais na escola (Leithwood et al., 1999). A gestão se refere a todos os aspectos técnicos do trabalho dos diretores relacionados ao planejamento, à coordenação, ao controle, ao orçamento e ao funcionamento da escola, em apoio ao programa instrucional e às metas educacionais (Greenfield, 1995). Inclui também a nomeação de professores, a oferta de recursos e o agendamento das aulas (Sergiovanni, 1991).

A sobrevivência e o sucesso dos DP são basicamente determinados pela capacidade de serem gestores eficazes, pois, nesta fase, eles ainda devem provar sua competência e suas habilidades gerenciais em relação aos elementos básicos da gestão escolar, como indicado anteriormente. Assim, as tarefas gerenciais parecem garantir a sobrevivência da escola como organização e, em particular, a sobrevivência dos DP na profissão.

Nessas condições, é provável que os DP necessitem de formação no contexto profissional voltada ao aprimoramento e às práticas administrativas básicas, em vez de serem expostos a modelos organizacionais complexos, simplesmente porque ainda não têm prática na gestão diária escolar para entender modelos mais complexos de liderança. Assim, precisam de formação em aspectos práticos de orçamento escolar, gestão de equipes, recursos humanos, *marketing* pessoal, gestão de tempo, comunicação em grupo e afins, todos estes elementos da gestão escolar dos quais os diretores recém-nomeados não têm conhecimento prático.

Além disso, os graus de incerteza e estresse que caracterizam o início da carreira criam a necessidade de se estabelecer programas de cursos de capacitação, nos quais os diretores experientes apoiam e orientam seus colegas iniciantes, tanto em termos profissionais quanto emocionais. Atividades como *workshops* para discutir medos e barreiras, interpretação de papéis (*role-playing*), simulações, análise de casos e excursões a escolas podem ajudá-los a desenvolver e aumentar a autoconfiança e a autoeficácia, bem como a obter uma ideia inicial sobre a experiência gerencial. Em um estudo que explorou as necessidades e os desafios que novos líderes escolares precisam enfrentar nos primeiros anos de carreira, constatou-se que a prática de mentores envolvia ouvir, expressar preocupação pelo bem-estar do orientado, incentivá-lo, ratificar seu trabalho e reconhecer a singularidade de cada um (Boerema, 2011). No entanto, no estudo de Gentilucci e outros (2013), quase todos os DP (91%) relataram a necessidade de mais mentores e apoio à medida que lidavam com as exigências do trabalho.

4. A etapa de estabelecimento: um momento para a liderança instrucional

Os momentos difíceis do início da carreira são amenizados após um período de cerca de três anos no cargo, com o autocrescimento e o desenvolvimento escolar. Devido aos níveis mais elevados de autoeficácia, confiança profissional e sentimento de controle sobre a escola, que caracterizam muitos diretores já estabelecidos, esses profissionais parecem dedicar muito tempo e energia para modificar os processos de iniciação e implementação na escola (Day e Bakioglu, 1996; Oplatka et al., 2001). Da mesma forma, ao dominar as habilidades de gestão, os diretores estabelecidos no cargo tendem a desenvolver a escola em que atuam conforme a própria visão instrucional, e se consolidam no cargo pela introdução de mudanças instrucionais e pedagógicas (Ribbins, 1999).

Nesse sentido, os diretores já estabelecidos procuram mudar o foco em habilidades e processos gerenciais – delegam essa função aos subordinados – e passam a se preocupar mais com os estudantes, com o desenvolvimento profissional docente, com a tecnologia instrucional e com o currículo (Kremer-Hayon; Fessler 1992). Além disso, muitos diretores que se encontram nesta fase já são capazes de demonstrar maior sensibilidade às necessidades dos professores, dos estudantes e da comunidade escolar, e têm confiança suficiente para capacitar seus colegas de trabalho e apoiar o desenvolvimento profissional (Arar, 2017; Day; Bakioglu, 1996; Oplatka et al., 2001).

Dito de outra forma, nesta fase, os diretores estabelecidos são maduros o suficiente para utilizar a *liderança instrucional*. De acordo com esse modelo, o foco principal de atenção desses profissionais está relacionado às principais atividades de ensino e aprendizagem (Greenfield, 1995; Leithwood et al., 1999). Esse tipo de liderança foi dividido por Murphy (1990) em quatro grandes categorias de práticas. Três delas parecem depender da fase da carreira do diretor:

a. *Desenvolver missões e metas para a escola e comunicá-las aos professores, pais e estudantes* – os líderes instrucionais garantem que as metas escolares sejam compreendidas, discutindo-as e revisando-as com a equipe durante o ano letivo.
b. *Promover e supervisionar o ensino de qualidade* – isso envolve coordenar os objetivos dos professores em sala de aula com os objetivos da escola, bem como monitorar o ensino em sala de aula por meio de muita observação.
c. *Promover um clima de aprendizagem acadêmica, estabelecer expectativas e padrões positivos e incentivar o desenvolvimento profissional* – trabalhos empíricos apoiam e validam esse modelo (ver, Boyce; Bowers, 2018; Hallinger; Wang, 2015).

Nesse sentido, devido ao nível elevado de autoeficácia, confiança profissional e sentimento de controle sobre a escola por parte dos diretores já estabelecidos, talvez eles tenham competência suficiente para lidar com tarefas subjacentes ao estilo da liderança instrucional. Nessa etapa de sua carreira, eles talvez demonstrem a autoridade profissional necessária para influenciar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, particularmente se forem considerados bons professores antes de sua nomeação para a direção; da mesma forma, eles têm mais legitimidade para visitar as salas de aula e coordenar atividades instrucionais

realizadas pela equipe. Ao contrário dos DP, cuja experiência gerencial e tempo são limitados, os diretores estabelecidos já construíram relações confiáveis na sala dos professores, delegando algumas tarefas e autoridade aos gestores intermediários da escola. Presume-se que, nessa etapa, eles estejam prontos para promover a educação e implementar mudanças instrucionais.

Para isso, porém, os diretores estabelecidos necessitam de formação no trabalho para que se sintam mais familiarizados com assuntos como gestão de mudanças, liderança instrucional, tecnologias instrucionais inovadoras, relações externas (por exemplo, interações da escola com a comunidade, *marketing* e relações públicas) e afins. Esses temas vão ajudar os profissionais a se envolver em mudanças escolares, liderança instrucional e moral, especialmente quando são ensinados por *role-playing*, simulações e *workshops*. As excursões a escolas bem-sucedidas também podem auxiliá-los a entender as complexidades da mudança escolar e da motivação dos professores quando implementam inovações. Essa também é a fase em que o diretor pode ingressar em uma rede de escolas ou instituições de ensino, as quais podem apoiar ainda mais o desenvolvimento de seu trabalho de estruturação e implementação de inovações para realizar a mudança escolar.

No entanto, nota-se que isso não significa que a liderança gerencial seja menos importante na fase intermediária da carreira, mas sugere que as características dessa etapa podem contrastar com esse estilo de liderança e, portanto, provavelmente, podem marginalizar o lugar da *gestão* na vida profissional dos diretores experientes. Afinal, é provável que os diretores estabelecidos estejam "cansados" das questões de gestão e prefiram delegá-las a seus subordinados, para poder gastar mais tempo com questões instrucionais.

5. A etapa intermediária da carreira: renovação ou estagnação?

Durante a meia-idade, em geral considerada a quinta década da vida, as pessoas com frequência estão mais conscientes do envelhecimento e da mortalidade, e reavaliam esferas da vida, mudanças nas estruturas pessoais e nas relações familiares e profissionais (Levinson, 1986). Como muitos diretores podem experimentar a fase intermediária da carreira durante a meia-idade (aproximadamente de oito a dez anos no cargo), é importante lembrar que alguns profissionais podem passar por crises pessoais, estagnação, poucas oportunidades de carreira e sensação de ansiedade e conflitos internos (Hall, 2002). Outros, em contrapartida, podem se sentir confortáveis, ter a sensação de crescimento pessoal e profissional, de autorrenovação, e podem procurar novas oportunidades de desenvolvimento (Arar, 2017; Oplatka et al., 2001). De fato, muitos diretores que estão nessa fase da carreira relatam níveis elevados de autorrealização, encantamento, satisfação no trabalho, novos desafios na função e desenvolvimento profissional contínuo (Ribbins, 1999). Essa dualidade evoca considerações interessantes sobre o modelo de liderança adequado a esses diretores.

O primeiro modelo que parece corroborar as características particulares da fase intermediária da carreira na direção escolar é o da *liderança transformacional*. Esse tipo de liderança pressupõe que o foco principal desta devem ser os compromissos e as capacidades dos professores (Leithwood et al., 1999). Tendo como base os estudos de Bass (1998) e Leithwood e colegas (1999), é possível dividir a liderança transformacional em quatro dimensões:

a. *Influência idealizada* – espera-se que o diretor construa relações de confiança e respeito com os professores, e forneça a base para aceitar mudanças radicais e fundamentais na forma pela qual os indivíduos e as organizações realizam seu trabalho. Em tese, os professores deveriam se identificar com o diretor e imitá-lo, uma vez que, como líder transformador, o diretor inspira orgulho, fé e respeito, e possui o dom de ver o que é realmente importante, além de ter um senso de missão efetivamente articulado.
b. Estimulação intelectual – o diretor concebe ideias que o levam a repensar os velhos hábitos, permite que os professores vejam problemas de diferentes ângulos e resolvam impasses. Ele incentiva os professores a questionar sua própria maneira de fazer as coisas ou a romper com o passado.
c. Consideração individual – o diretor delega projetos para criar e estimular experiências de aprendizagem, confere atenção pessoal às necessidades dos professores e trata cada indivíduo com respeito. Os professores devem ser tratados de forma igual, mas respeitando as diferenças de cada um.
d. Modelo para os professores – entende-se que os diretores devem ser líderes transformacionais com padrões exemplares de conduta ética e moral, além de colocarem as necessidades dos outros acima das suas próprias.

É importante perceber que o estilo de liderança transformacional pode ser mais apropriado para a fase intermediária da carreira do que para as fases inicial e tardia, especialmente para aqueles que vivenciam uma renovação neste período, pelas razões descritas a seguir.

Primeiramente, um dos processos psicológicos que caracterizam essa etapa é a necessidade que profissionais experientes e capazes têm de ser mentores (Feldman, 1988). Somente depois de o diretor ter consciência sobre o próprio

crescimento e desenvolvimento profissional, ele será competente o suficiente para aconselhar, orientar ou ajudar professores na escola, bem como para servir de exemplo positivo aos novos professores. Dito de outra forma, os diretores no estágio intermediário da carreira, e principalmente aqueles cujo nível de estagnação é baixo, podem ser vistos como profissionais em busca de elementos do *modelo exemplar*, da *consideração individual* e do *estímulo intelectual* em sua liderança. Afinal, essas funções podem satisfazer suas próprias necessidades de autorrealização em um estágio em que são ameaçados pela obsolescência e pela estagnação (Hall, 1986; Oplatka et al., 2001).

Em segundo lugar, os diretores que se encontram nessa fase vivenciam o próprio desenvolvimento profissional (Crow, 1993; Ribbins, 1999) que parece ser uma pré-condição para a *influência idealizada* no poder, a qual, de acordo com o estilo de liderança transformacional, é "atribuída pela equipe escolar a quem é capaz de inspirar compromissos com as aspirações coletivas e o desejo de domínio pessoal e coletivo das capacidades necessárias para realizar tais aspirações" (Leithwood et al., 1999, p. 34). É provável que os diretores mais habilidosos sejam, em geral, capazes de inspirar seus funcionários com essa conduta.

No entanto, o modelo de liderança transformacional é menos adequado para os diretores no estágio intermediário, ou seja, na trajetória de consolidação de sua carreira. Em grande parte, isso pode estar relacionado ao fato de que os diretores nessa situação relutam em estimular a criatividade ou em executar ações que levem a escola a inovar (Day; Bakioglu, 1996). Alguns diretores nessa fase, por exemplo, queixam-se da inovação e se sentem estagnados em sua carreira (Ribbins, 1999). McCay articula esse tipo de sentimento de maneira clara:

> Os seis diretores tiveram uma sensação de desaceleração em seu trabalho, expressa como inércia, tédio ou estagnação. Eles falaram sobre ficar preso em seu modo de pensar ou ao trabalho como resultado do tédio. Esta foi uma barreira para mudar a iniciativa em seu papel (McCay, 1999, p. 8).

Assim, pode-se esperar que os diretores estagnados estimulem seus funcionários, os inspirem com relação a mudanças e ao pensamento crítico, e sejam um exemplo quando estão virtualmente fechados a qualquer iniciativa e intolerantes a qualquer atitude diferente da sua.

Outro modelo de liderança que pode ser aplicado de forma efetiva pelos diretores no estágio intermediário da carreira é a *liderança para a justiça social* – embora diretores escolares devam assumir compromissos com a justiça social, independentemente de sua fase na carreira.

O ressurgimento das preocupações morais e sociais no discurso educacional tem sido bem recebido por estudiosos que defendem uma sociedade justa e lutam pela justiça social na educação, com o objetivo específico de erradicar estruturas de poder injustas e discriminatórias nas escolas e nas sociedades (Garratt; Forrester, 2012; Lindsey; Lindsey, 2011). A necessidade de tratamento igualitário nas escolas veio à tona devido a múltiplos fatores, incluindo a crescente diversidade das populações em idade escolar, o aumento da conscientização sobre as lacunas de desempenho entre diferentes grupos de raça/cor[21] e os baixos níveis de coesão social (Skrla; McKenzie, 2011).

Assim, os líderes da justiça social devem "desenvolver uma consciência elevada e crítica sobre opressão, exclusão e marginalização" (Brooks; Miles, 2006, p. 5); ou seja, devem reconhecer e analisar de que forma os arranjos e as práticas institucionais de poder favorecem certos grupos em relação a outros (Diem; Boske, 2012). Estudos empíricos apoiam a discussão de que a liderança educacional pode influenciar de maneira positiva a justiça social, mas tal trabalho enfrenta barreiras sociais e organizacionais que perpetuam a injustiça e a desigualdade dentro das escolas (ver Garratt; Forrester, 2012).

Para o propósito deste capítulo, no entanto, deve-se ter em mente que a liderança para a justiça social exige diretores que estejam prontos para modificar o foco da escola, da realização individual para uma perspectiva mais ampla da educação como virtude social. Para isso, eles devem buscar novos desafios e ideias em sua profissão e evitar somente aderir às rotinas e às demais formas aceitas de trabalho. Dadas as características únicas da fase intermediária da carreira, é provável que, nessa etapa, os diretores adotem esse tipo de liderança de forma proativa pelo menos em parte, porque assim evitarão a estagnação em sua carreira e ela os levará a níveis mais elevados de autorrealização, encantamento e satisfação no trabalho, sentimentos muito necessários na meia-idade. Da mesma forma, como os diretores que experimentam a autorrenovação na metade da carreira tendem a participar do desenvolvimento profissional contínuo, eles terão maior propensão a se especializar em novas ideias de justiça social, equidade e igualdade, bem como inseri-las na escola. Por outro lado, embora o compromisso com a justiça social seja compartilhado também por diretores em início de carreira, é provável que estes não tenham a capacidade de liderança e o tempo necessários para substituir os procedimentos educacionais habituais por arranjos com fundamento na justiça social, que tornariam os membros da escola mais conscientes sobre sua influência negativa na injustiça social no ambiente escolar e nas salas de aula.

---

[21] *Nota da revisão técnica*: optou-se pela tradução de grupos étnicos como grupos de raça/cor, seguindo a classificação adotada pelo IBGE (cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena), a mesma classificação adotada pelo INEP.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, o estágio intermediário da carreira é um momento de desenvolvimento que incentiva a renovação profissional e os mecanismos para enfrentar uma provável deterioração iminente no trabalho. Esse tipo de *workshop* deve incluir o pensamento crítico e reflexivo sobre a carreira, a fim de reconhecer as forças e as fraquezas pessoais no passado, a atualização profissional, a busca por novos desafios educacionais, o empreendedorismo e até mesmo ferramentas para conduzir a mudança de carreira, no caso daqueles que optam por deixar a liderança escolar. Grupos de discussão, narrativas pessoais e documentação da história de vida podem conduzir o diretor em seu caminho para a renovação profissional na metade de sua carreira.

Esses diretores, como muitas pessoas de meia-idade, também podem sentir uma grande necessidade de deixar um legado, o que, por sua vez, incentiva muitos a deixarem contribuições para as gerações mais jovens em seu local de trabalho. Para tanto, o estágio intermediário da carreira é o momento mais apropriado para a realização de cursos de capacitação para diretores inexperientes. Assim, os programas profissionais devem orientar e ensinar os diretores da etapa intermediária sobre a complexidade do uso de mentores. Além disso, e considerando o ponto anterior, em suas formações em serviço, esses diretores devem aprender sobre as questões do empoderamento docente, da estimulação intelectual e da consideração individual, algumas das quais são elementos da liderança transformacional.

6. Carreira tardia: percepção da experiência versus desencantamento

Estereótipos e mitos sobre as capacidades e as necessidades dos profissionais mais velhos, bem como sobre a relação negativa entre idade avançada e desempenho, são formados com base em modelos desatualizados de envelhecimento e período da vida mais madura. Nessa abordagem, a velhice é caracterizada pela retirada individual e psicológica das atividades laborais e sociais (Hoyer; Rooding, 2003), e pela ideia de que a perda da capacidade mental e física que ocorre no final da carreira torna as pessoas inaptas para o trabalho (Greller; Stroh, 2004). Assim, presume-se que, em geral, os profissionais no fim da carreira vivenciam o declínio físico e a consequente ansiedade, são mais lentos para reagir a diversos estímulos e podem ter problemas específicos com as chamadas "tarefas simultâneas", quando duas operações mentais são realizadas ao mesmo tempo. Da mesma forma, há alguma base empírica para o argumento geral de que diretores no fim de carreira são resistentes a mudanças no local de trabalho e estão menos dispostos a assumir riscos e considerar novas abordagens do que seus colegas mais jovens (Lahn, 2003). Assim, eles estão particularmente em desvantagem em períodos de inovações tecnológicas ou de mudanças escolares (Macmillan, 1998).

Alguns pesquisadores, no entanto, sugerem que os diretores no final da carreira têm grande capacidade de adaptação (Hall, 2002) e detêm conhecimentos aprofundados que se refletem na ampla compreensão dos processos de trabalho e do uso desse conhecimento para abordar problemas (Oplatka, 2010). Da mesma forma, muitos profissionais nesse estágio demonstram satisfação com suas realizações e têm perspectivas de longo prazo sobre a gestão de pessoas e sistemas. Porém, justamente quando o diretor chega à fase da *sabedoria*, em muitas sociedades modernas ele passa a ser visto como um fardo para o sistema educacional e, portanto, espera-se que se aposente ou, ao menos, que não participe da formação profissional em detrimento dos diretores mais jovens.

Devido à fadiga relacionada à idade, aliada ao aprofundamento da experiência em liderança educacional, a *liderança participativa* parece ser mais adequada aos diretores no final da carreira. Esse modelo pressupõe que a tomada de decisões do grupo deve ser o foco central dos líderes (Leithwood et al., 1999). Murphy e Hallinger (1992) defendem a ideia de que os diretores devem adotar formas de liderança mais participativas, consultivas, abertas e democráticas, bem como envolver professores e pais nas decisões escolares. Provavelmente, diretores na fase final da carreira são confiantes e competentes o suficiente para empoderar a equipe, apoiar seu desenvolvimento profissional e, acima de tudo, delegar mais responsabilidades, além de demonstrar à equipe que ela é valorizada e envolvê-la no trabalho da escola. Estudos realizados com diretores israelenses nesse estágio da profissão mostraram que eles tendem a delegar sua autoridade aos gerentes intermediários para evitar o desgaste físico e mental e, ao mesmo tempo, preparar as gerações mais jovens para as posições de liderança (Oplatka, 2010).

O treinamento no próprio trabalho desses diretores deve ajudá-los a refinar e aprimorar seus conhecimentos gerenciais, atualizar conhecimentos, ensiná-los a construir um processo de tomada de decisões compartilhado e demonstrar sua relevância quanto à liderança escolar. Por exemplo, eles podem entrar em contato com novas tecnologias instrucionais, novos estilos de liderança ou tomadas de decisão participativas, conteúdos que podem ajudá-los a se manter motivados ou até mesmo revitalizados no cargo.

Entre as técnicas instrucionais relevantes nesta etapa estão o diário pessoal, por meio do qual esses profissionais mais experientes podem expressar sua *expertise* profissional e contribuir para a gestão escolar, colaborar com grupos de discussão sobre o estado atual da gestão em comparação

ao passado, bem como visitar instituições de ensino extremamente inovadoras para a aprendizagem com colegas de trabalho e profissionais da educação em geral. Espera-se que isso, por sua vez, os estimule a enfrentar novos desafios e facilite sua saída da profissão de forma respeitosa e no momento adequado. Ao mesmo tempo, programas formais em serviço podem se beneficiar da *expertise* desses diretores e da legitimidade que eles adquiriram na comunidade escolar.

7. Observações finais

Um dos grandes avanços ocorridos na conceituação da liderança foi reconhecer a necessidade de uma abordagem contingente, ou seja, o estilo de liderança depende de diversos fatores situacionais, e não simplesmente dos pessoais (por exemplo, a natureza da tarefa a ser realizada e as expectativas daqueles que seguem o líder). Um fator significativo, proposto por Hersey e Blanchard, é a maturidade dos seguidores. Eles definem a maturidade como a "capacidade de estabelecer metas ambiciosas, mas alcançáveis; disposição e capacidade de assumir a responsabilidade; e formação e/ou experiência de um indivíduo ou grupo" (Hersey; Blanchard, 1977, p. 37). Portanto, presume-se que a maturidade relativa de cada seguidor vai influenciar as suas relações com o diretor, ou a intensidade da ênfase que o líder deve colocar na tarefa a ser realizada.

Paralelamente à abordagem contingente, a atual análise dos principais estilos de liderança em gestão educacional e as necessidades de desenvolvimento profissional mostram que a etapa da carreira do diretor também deve ser considerada antes de se adotar qualquer estilo de liderança, devido a uma conexão entre tal etapa, o estilo de liderança e a perspectiva adotada. Em outras palavras, acredito que as etapas da carreira de cada diretor exercem grande impacto sobre sua capacidade de adotar determinado estilo ou modelo de liderança. Isso se expressa também nos programas de desenvolvimento profissional dos diretores, como mostrei ao longo do texto deste capítulo.

Para levar esse argumento mais adiante, no início da carreira, a ênfase deve ser dada à gestão; em contrapartida, os diretores já estabelecidos e na metade da carreira (faixa de renovação) devem adotar estilos de liderança instrucionais, participativos e transformadores. Na etapa final, porém, quando muitos diretores tendem a ter mais *expertise*, de modo paralelo ao medo em relação às mudanças, a liderança participativa é a mais apropriada.

No entanto, vale ressaltar que, embora se possa criticar a perspectiva da etapa de carreira por sua divisão abstrata, ou mesmo arbitrária, do período de carreira, não se argumenta aqui que cada diretor passa pela mesma sucessão de fases ou experiências. O que se deseja destacar não é o conteúdo de determinada fase da carreira, mas, sim, a necessidade de considerar que as funções e as perspectivas do líder educacional também são influenciadas pela fase da carreira em que ele se encontra. O conteúdo de qualquer etapa, caracterizado por determinado modelo, é usado aqui apenas para ilustrar meu argumento e, como tal, está aberto a outras considerações e maiores comentários. Porém, a divisão da carreira do diretor em estágios definíveis fornece uma visão das dificuldades de se conceituar estilos de liderança, vistos como relevantes para cada diretor nas diversas fases de sua vida profissional.

Além disso, dadas as características únicas da América Latina em geral (Flessa et al., 2018; Oplatka, 2016), e do Brasil em particular (Mariano; Silva; Moraes, 2016), estou ciente do potencial impacto das diferenças culturais sobre as vivências dos diretores em cada etapa. Por exemplo, em sociedades tradicionais e/ou transitórias em que a hierarquia está relacionada à idade e à experiência, e nas quais predominam visões conservadoras, é provável que muitas experiências na carreira dos diretores locais difiram das de seus pares nas sociedades modernas, nas quais as principais conceituações sobre o assunto foram desenvolvidas. No contexto brasileiro, a expectativa do diretor de "estabelecer um regime gerencial participativo e centrado em resultados" (Mariano et al., 2016, p. 448) parece ter algum impacto sobre as tarefas e sobre as experiências de carreira de novos diretores no país, as quais devem ser consideradas ao se aplicar a teoria da carreira na liderança educacional brasileira. Portanto, mais pesquisas e conceituações são necessárias para se compreender o impacto das diferenças culturais e sociais nas fases da carreira dos diretores, o que, sem dúvida, tem certas consequências para a aplicação das perspectivas de liderança pelos diretores escolares do Brasil.

Recomenda-se, então, que os pesquisadores brasileiros estudem as conexões entre as etapas de carreira – e a idade dos diretores locais –, considerando os contextos culturais, sociais e organizacionais que possam afetar essas conexões – por exemplo, de que maneira uma nomeação política relacionada ao processo eleitoral afeta as etapas da carreira dos diretores brasileiros? Em particular, talvez seja muito interessante explorar, sob uma perspectiva cultural do contexto brasileiro, as relações entre professores e diretores ao longo de suas carreiras. Isso permitirá aos pesquisadores locais entenderem melhor o impacto das normas e das visões sobre a idade, com relação à eficácia e ao desempenho dos diretores em diferentes etapas da carreira, além de examinarem variáveis que interferem no contexto

brasileiro, para que se possa explicar as vivências e as tarefas desses profissionais. Por exemplo, qual é o impacto dos principais sindicatos de professores nos países da América Latina (Flessa et al., 2018) nas experiências dos diretores em suas fases profissionais? De que maneira as políticas educacionais que limitam o tempo da liderança escolar nos países da América Latina influenciam o trabalho do diretor ao longo de sua carreira, incluindo o caso do Ceará/Brasil (Weinstein; Hernandez, 2016)?

No que diz respeito às implicações práticas deste capítulo, os diretores brasileiros se beneficiariam muito das formações em qualquer fase de suas carreiras, bem como das possíveis contradições e dos pressupostos subjacentes aos estilos de liderança, além das estratégias para lidar com o estresse e com as dificuldades decorrentes de determinada fase da carreira, entre outras questões. Em primeiro lugar, é muito mais efetivo organizar esse tipo de formação com base na fase de carreira dos participantes, de modo a permitir que eles discutam temas comuns relacionados à trajetória profissional. Em segundo lugar, tanto diretores iniciantes quanto experientes devem ser encorajados a desenvolverem habilidades analíticas, as quais lhes permitam entender de que maneira a carreira está relacionada às suas capacidades de liderança instrucional, construção da visão, liderança participativa, estimulação intelectual dos professores e perspectivas subjetivas da liderança com vistas à justiça social. Assim, informados, eles podem se sentir mais competentes, cientes de que suas experiências, dificuldades e tarefas são comuns às fases pelas quais passam todos os diretores do mundo. Ao sentir isso, estarão menos propensos à frustração e à sensação de fracasso, que podem levá-los ao *burnout* e à aposentadoria precoce.

Referências

ARAR, K. Emotional expression at different managerial career stages: female principals in Arab schools in Israel. *Educational Management, Administration & Leadership*, v. 45, n. 6, p. 929-943, 2017.

BASS, B. M. *Transformational leadership*: industrial, military, and educational impact. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.

BOEREMA, A. J. Challenging and supporting new leader development. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 39, n. 5, p. 554-567, 2011.

BOYCE, J.; BOWERS, A. Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning. *Journal of Educational Administration*, v. 56, n. 2, p. 161-182, 2018.

BROOKS, J. S.; MILES, M. From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, n. 10, Art. 21, 2006. Disponível em: <http://www.ucalgary.ca/iejll>.

CLARKE, S.; STEVENS, E. Spatial engagement: the navigation of a novice-teaching principal in a small rural community. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, v. 3, n. 1, p. 12-26, 2006.

CLARKE, S.; STEVENS, E.; WILDY, H. Rural rides in Queensland: travels with novice teaching principals. *International Journal of Leadership in Education*, v. 9, n. 1, p. 75-88, 2006.

COWIE, M.; CRAWFORD, M. "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 6, p. 676-689, 2008.

CROW, G. M. The professional and organizational socialization of new English headteachers in school reform contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 35, n. 1, p. 51-71, 2007.

CROW, G. M. Re-conceptualizing the school administrator's role: socialization at mid-career. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 4, n. 2, p. 131-152, 1993.

DARESH, J.; MALE, T. Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration*, v. 28, n. 1, p. 89-101, 2000.

DAY, C.; BAKIOGHU, A. Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Eds.). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press, 1996. p. 123-139.

DIEM, S.; BOSKE, C. Introduction: advancing leadership for social justice in a global world. In: BOSKE, C.; DIEM, S. (Eds.). *Global leadership for social justice*: taking it from the field to practice. London: Emerald Publishing, 2012.

DRAPER, J.; McMICHAEL, P. Making sense of primary headship: the surprises awaiting new heads. *School Leadership & Management*, v. 18, n. 2, p. 197-211, 1998.

DRAPER, J.; McMICHAEL, P. Contextualizing new headship. *School Leadership & Management*, v. 20, n. 4, p. 459-473, 2000.

FELDMAN, D. C. *Managing careers in organizations*. Boston: Foresman, 1988.

FLESSA, J. et al. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018.

GARRATT, D.; FORRESTER, G. *Education policy unraveled*. London: Continuum, 2012.

GALAMES, S. et al. Novice principals in Chile mobilizing change for the first time. *Revista Procedia*, v. 237, n. 1, p. 3-9, 2017.

GENTILUCCI, J. L.; DENTI, L.; GUAGLIANONE, C. L. New principals' perspectives of their multifaceted roles. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, n. 24, p. 75-85, 2013.

GREEN, R. L. *The four dimensions of principal leadership*: a framework for leading 21st century schools. New York: Pearson, 2017.

GREENFIELD, W. D. Toward a theory of school administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, v. 31, n. 1, p. 61-85, 1995.

GREENHAUS, J. H.; CALLANAN, G. A. *Career management*. Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers, 1994.

GRELLER, M. M.; STROH, L. K. Making the most of late-career for employers and workers themselves. *Organizational Dynamics*, v. 33, n. 2, p. 202-214, 2004.

GREENHAUS, J. H.; CALLANAN, G. A. *Career management*. New York: The Dryden Press, 1994.

HALL, D. T. Breaking career routines: midcareer choice and identity development. In: HALL, D. T. (Ed.). *Career development in organization*. San Francisco, Cal.:Jossey-Bass, 1986. p. 120-159.

HALL, D. T. *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

HALLINGER, P.; WANG, W. C. *Assessing instructional leadership with the principal instructional leadership rating scale*. Dordrecht: Springer, 2015.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. *Management of organizational behavior*: utilizing human resources. London: Prentice Hall International, 1977.

HOLLIGAN, C. et al. Becoming a head teacher: the perspectives of new head teachers in twenty-first century England. *Journal of In-Service Education*, v. 32, n. 1, p. 103-122, 2006.

HOYER, W. J.; ROODING, P. A. *Adult development and again*. 5. ed. Boston: McGraw Hill, 2003.

KELLY, A.; SAUNDERS, N. New heads on the block: three case studies of transition to primary school headship. *School Leadership and Management*, v. 30, n. 2, p. 127-142, 2010.

KREMER-HAYON, L.; FESSLER, D. The inner world of school headteachers: reflections on career life stages. *International Review of Education*, v. 38, n. 1, p. 35-45, 1992.

LAHN, L. C. Competence and learning in late career. *European Educational Research Journal*, v. 2, n. 1, p. 126-140, 2003.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; STEINBACK, R. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press, 1999.

LEVINSON, D. J. A conception of adult development. *American Psychologist*, v. 41, n. 1, p. 3-13, 1986.

LINDSEY, R.; LINDSEY, D. Social justice: focusing on assets to overcome barriers. In: BLANKSTEIN, A.; HOUSTON, P. (Eds.). *Leadership for social justice and democracy in our schools*. Thousand Oaks, Cal.: Corwin Press, 2011. p. 25-44.

MacMILLAN, R. B. Approaches to leadership: what comes with experience? *Educational Management and Administration*, v. 26, n. 2, p. 173-184, 1998.

MARIANO, S. R. H.; SILVA, F. C.; MORAES, J. Brazil: leadership in Brazil. In: ARLESTIG, H. et al. (Eds.). *A decade of research on school principals*. Dordrecht: Springer, 2016. p. 445-468.

McCAY, E. *Influences on change*: supporting ongoing development for midcareer principals. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Montreal, Canada, 1999. *Paper*. Montreal: American Educational Research Association, 1999.

MEYER, F.; SINNEMA, C.; PATUAWA, J. Novice principals setting goals for school improvement in New Zealand. *School Leadership & Management*, v. 39, n. 2, p. 198-221, 2019.

MOOR, C.; GUNZ, H.; HALL, D. T. Tracing the historical roots of career theory in management and organization studies. In: GUNZ, H.; PEIPERL, M. (Eds.). *Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. 13-38.

MONTECINOS, C.; BUSH, T.; ARAVENA, F. Moving the school forward: problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, n. 61, p. 202-208, 2018.

MURPHY, J. Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, n. 1 (B), p. 163-200, 1990.

MURPHY, J.; HALLINGER, P. The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, v. 30, n. 3, p. 77-88, 1992.

NELSON, S. W.; DE LA COLINA, M. G.; BOONE, M. Lifeworld or systemsworld: what guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 6, p. 690-701, 2008.

OPLATKA, I. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en America Latina. In: WEINSTEIN, J. (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela*: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones, Universidad Diego Portales, 2016. p. 253-276.

OPLATKA, I. Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, v. 15, n. 2, p. 129-151, 2012.

OPLATKA, I. Principals in late career: towards a conceptualization of principals' tasks and experiences in the pre-retirement period. *Educational Administration Quarterly*, v. 46, n. 5, p. 776-815, 2010.

OPLATKA, I.; TAKO, E. Schoolteachers' constructions of the desirable educational leadership: a career-stage perspective. *School Leadership & Management*, v. 29, n. 5, p. 425-444, 2009.

OPLATKA, I.; BARGAL, D.; INBAR, D. The process of self-renewal among women headteachers in mid-career. *Journal of Educational Administration*, v. 39, n. 1, p. 77-94, 2001.

RIBBINS, P. Understanding leadership: developing headteachers. In: BUSH, T. et al. (Eds). *Educational management*: redefining theory, policy, practice. London: Paul Chapman Publishing, 1999. p. 77-89.

SERGIOVANNI, T. *The principalship*: a reflective practice perspective. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

SKRLA, L.; McKENZIE, K. B. Becoming an equity-oriented change agent. In: BLANKSTEIN, A.; HOUSTON, P. (Eds.). *Leadership for social justice and democracy in our schools*. Thousand Oaks, Cal.: Corwin Press, 2011. p. 45-58.

SLATER, C. L.; GARCIA, J. M.; GOROSAVE, G. L. Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 6, p. 702-714, 2008.

SHIRRELL, M. New principals, accountability, and commitment in low-performing schools. *Journal of Educational Administration*, v. 54, n. 5, p. 558-574, 2016.

SPILLANE, J. et al. Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, v. 41, n. 6, p. 1068-1085, 2015.

STEPHENSON, L. E.; BAUER, S. The role isolation in predicting new principals' burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, v. 5, n. 9, p. 1-17, 2010.

SULLIVAN, S. E.; CROCITTO, M. The developmental theories: a critical examination of their continuing impact on careers research. In: GUNZ, H.; PEIPERL, M. (Eds.). *Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. 283-309.

SUPER, D. E. Toward a comprehensive theory of career development. In: MONTROSS, D. A.; SHINKMAN. C. J. (Eds). *Career development*: theory and practice. Illinois: Charles & Thomas Publishers, 1992. p. 35-64.

WALKER, A.; QIAN, H. Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, v. 44, n. 4, p. 297-309, 2006.

WEINDLING, D. Stages of headship. In: BUSH, T. et al. (Eds.). *Educational management*: redefining theory, policy, practice. London: Paul Chapman Publishing, 1999. p. 90-101.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, v. 19, n. 3, p. 241-263, 2016.

WRIGHTSMAN, L. S. *Personality development in adulthood*. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

YOU, S.; CONLEY, S. Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: an exploration of career stages. *Educational Management, Administration & Leadership*, v. 43, n. 4, p. 561-581, 2015.

Capítulo 8

Ideias para dirigir as escolas mais desafiadoras

Coby V. Meyers[22]

O reconhecimento adequado do papel do diretor de escola como essencial à qualidade do ensino e aos níveis de desempenho dos estudantes é algo relativamente recente. Esse avanço é extremamente importante, pois o papel tradicional do diretor de escola é o de gestor, cujo sucesso depende de sua força como gerente logístico e financeiro (Murphy; Hallinger, 1988). Atualmente, um *corpus* de pesquisas cada vez maior define com mais robustez um diretor de escola eficaz como alguém que exerce influência positiva sobre os diversos atores da comunidade escolar (*stakeholders*), desenvolve a capacidade instrucional dos professores e estabelece coerência organizacional na forma de equipes unificadas e empoderadas, que assumem a responsabilidade de melhorar os resultados de todos os estudantes. Em suma, surgiram construtos de liderança instrucional e transformacional para representar o trabalho de diretores eficazes de forma mais adequada (Leithwood, 2012). Na mesma linha, o ambiente das políticas públicas se modificou em vários países do mundo, com a finalidade de aumentar as expectativas de desempenho. Nos Estados Unidos, por exemplo, o Conselho Nacional de Políticas para Administração Educacional (*National Policy Board for Educational Administration* – NPBEA) afirma que a confiança em pesquisas sobre liderança escolar, juntamente com *insights* que se baseiam em políticas e práticas, se refletem na evolução dos padrões nacionais sobre o modo como diretores escolares eficazes manifestam a própria liderança (NPBEA, 2015). Muitas dessas qualidades e ações tomadas por líderes escolares eficazes parecem prevalecer também no Brasil (Mariano; Silva; Moraes, 2016). Assim, existe uma crença cada vez mais difundida de que apenas uma boa gestão é um componente necessário, mas insuficiente, da liderança escolar eficaz (Hallinger, 1992).

Recentemente, Leithwood, Harris e Hopkins revisaram suas sete principais afirmações sobre a liderança escolar bem-sucedida. Em especial, elas parecem adequadas ao início deste capítulo, dada sua relevância para os diversos tipos de escola. São elas:

a. A liderança escolar tem um efeito significativo sobre as características da organização escolar, as quais, por sua vez, influenciam de maneira positiva a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora tenha intensidade moderada, o efeito dessa liderança é fundamental para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria da escola.
b. Quase todos os líderes bem-sucedidos recorrem ao mesmo conjunto de práticas básicas de liderança.
c. Os modos pelos quais os líderes aplicam tais práticas básicas de liderança – e não as práticas em si – mostram capacidade de resposta para os contextos com os quais trabalham, em vez de seguir o que elas determinam.
d. A liderança escolar melhora o ensino e a aprendizagem, de maneira indireta e mais poderosa ao aperfeiçoar o status de condições-chaves das salas de aula e da escola como um todo, bem como ao encorajar as interações dos pais com os filhos em casa, que melhoram ainda mais o sucesso dos estudantes na escola.
e. A liderança escolar pode ter influência ainda mais positiva nos resultados da escola e dos estudantes quando ela é distribuída.
f. Alguns padrões de distribuição são mais eficazes do que outros.
g. Embora seja necessário realizar mais pesquisas, um conjunto bem definido de recursos cognitivos, sociais e psicológicos de liderança pessoal serve para explicar a alta proporção de variação nas práticas exercidas pelos líderes das escolas (Leithwood; Harris; Hopkins, 2019, p. 2-11).

Assim, são cada vez mais claros os resultados de pesquisas segundo os quais diretores e outros líderes escolares são essenciais para a qualidade geral das escolas, incluindo a construção de cultura, a capacitação dos professores e o desempenho dos estudantes (Hallinger; Heck, 1998). A profundidade e a amplitude das pesquisas sobre liderança escolar oferecem uma importante explicação empírica sobre o efeito dos diretores na aprendizagem dos estudantes. Especificamente, aprende-se que, de todos os fatores escolares, o efeito da qualidade do diretor é menor apenas do que o do professor (Leithwood et al., 2004). É concebível que, atualmente, seja possível subestimar o impacto da liderança escolar no desempenho dos estudantes, porque, no que diz respeito à aprendizagem destes, é mais difícil mensurar com dados estatísticos a qualidade do diretor do que a do professor. Afinal, grande parte do poder educacional do diretor se dá por meio de sua influência indireta na qualidade e nos processos de ensino e aprendizagem nas salas de

[22] Universidade da Virginia (Estados Unidos).

aula. Independentemente disso, em uma revisão exaustiva da literatura sobre liderança escolar, os estudiosos não encontraram evidências substanciais de melhoria da escola sem uma liderança competente (Louis et al., 2010). Ao que parece, em todos os contextos escolares existem diversos aspectos fundamentais da boa liderança escolar.

Fundamentos da liderança escolar de alta qualidade

Conforme observado na introdução, não há nenhum caso de uma escola que tenha melhorado o desempenho dos estudantes (Louis et al., 2010) ou modificado seus resultados (Leithwood; Harris; Strauss, 2010) sem uma liderança competente. Recentemente, Hitt e Tucker (2016) revisaram três estruturas de pesquisa sobre a liderança escolar de alta qualidade, bem como a literatura de apoio a essas estruturas. Essa revisão abrangente resultou em cinco domínios e suas respectivas dimensões, conforme se descreve abaixo:

- *Estabelecimento e transmissão da missão e da visão escolar.* Criar, articular e administrar a missão e a visão de forma compartilhada. Implementar a visão, ao definir metas e expectativas de desempenho. Estruturar práticas aspiracionais e éticas. Comunicar de forma ampla o progresso de implementação da visão. Promover o uso de dados para a melhoria contínua. Atenção quanto a prestar contas (*accountability*) à comunidade externa.
- *Facilitação da experiência de aprendizagem de alta qualidade para os estudantes.* Manter a segurança e a ordem. Personalizar o ambiente para refletir a origem e o contexto (*background*) dos estudantes. Desenvolver e monitorar o programa curricular. Desenvolver e monitorar o programa instrucional. Desenvolver e monitorar o programa de avaliação.
- *Construção de capacidade profissional.* Selecionar o ajuste correto. Fornecer atenção individualizada. Construir relações de confiança. Proporcionar oportunidades de aprendizagem para todo o corpo docente, incluindo os líderes. Apoiar, assistir e valorizar toda a equipe. Fomentar a responsabilidade pela promoção da aprendizagem. Criar comunidades de prática.
- *Criação de uma organização de apoio à aprendizagem.* Adquirir e alocar recursos de maneira estratégica para a missão e a visão da aprendizagem. Considerar o contexto para maximizar o funcionamento organizacional. Construir processos colaborativos para a tomada de decisões. Compartilhar e distribuir a liderança. Apoiar e desenvolver a diversidade. Manter expectativas elevadas e padrões ambiciosos. Fortalecer e aperfeiçoar a cultura escolar.
- *Conexão com parceiros externos.* Construir relações produtivas com famílias e parceiros externos na comunidade. Envolver famílias e comunidades em processos colaborativos para fortalecer a aprendizagem dos estudantes. Vincular as escolas à comunidade.

Tal lista abrangente de domínios e práticas parece constituir os fundamentos de todos os tipos de liderança escolar. Em geral, os padrões nacionais dos Estados Unidos se alinham a esses domínios e práticas (NPBEA, 2015) para solidificar o que as boas práticas de liderança escolar exigem e acarretam. Claramente, é substancial o trabalho de base realizado por um diretor de escola e pela equipe de liderança. Ser um bom diretor, mesmo no contexto escolar mais favorável, ainda é um trabalho desafiador que requer um número considerável de habilidades. Assim, também é essencial reconhecer que os melhores diretores de qualquer escola, em qualquer contexto, são orientados para o crescimento ou para a melhoria (Leithwood, 2012).

Ideias sobre liderar escolas eficazes

Tradicionalmente, as escolas eficazes têm sido conceituadas como aquelas que apresentam resultados aceitáveis, determinados em geral pelo desempenho adequado dos estudantes (Hallinger; Heck, 1998). As medidas e as metodologias para identificar escolas eficazes variam com base no interesse da pesquisa. Em vários estudos, os desafios contextuais da escola podem não ter sido considerados, ou o foram apenas de modo limitado (Chapman et al., 2016). Em outros estudos, no entanto, o contexto é um fator-chave na identificação de uma escola eficaz. Na maior parte das vezes, estudos sobre escolas eficazes identificaram instituições que apresentavam níveis relativamente altos de aproveitamento dos estudantes, apesar das circunstâncias – níveis elevados de pobreza, minorias raciais, estudantes sem o domínio da língua etc. –, condições muitas vezes associadas a níveis mais baixos do referido aproveitamento (Sammons et al., 1995). Um conjunto básico de suposições lineares cresceu a partir desta pesquisa, incluindo: "escolas bem-sucedidas devem estar fazendo algo de maneira correta"; "as lições dessas escolas provavelmente são universais"; "essas lições são manejáveis ou transferíveis" e "as escolas menos bem-sucedidas podem aprender e adotar as práticas das escolas eficazes". Em muitos desses estudos, a pergunta de pesquisa básica proposta aos líderes das escolas foi algo como: "O que os diretores estão fazendo nas escolas 'eficazes' que resulta ou contribui para o sucesso dos estudantes?"

Uma revisão da literatura sobre os primeiros estudos de eficácia escolar identificou de forma consistente os seis comportamentos de liderança:

a. *Ênfase no desempenho*. Os diretores eficazes priorizam atividades, ensino e materiais que promovem o sucesso acadêmico.
b. *Definição de estratégias instrucionais*. Eles participam da tomada de decisões instrucionais e aceitam a responsabilidade por decisões sobre métodos, materiais e procedimentos de avaliação.
c. *Estabelecimento de uma atmosfera organizada*. Eles fazem o necessário para garantir que o ambiente da escola seja propício à aprendizagem.
d. *Avaliação frequente do progresso dos estudantes*. Eles monitoram regularmente os resultados dos estudantes.
e. *Coordenação de programas instrucionais*. Eles inter-relacionam o conteúdo dos cursos, as sequências de objetivos e os materiais em todos os anos escolares.
f. *Apoio aos professores*. Eles se comunicam com os professores sobre metas e procedimentos (Sweeney, 1982, p. 349).

De maneira geral, as pesquisas subsequentes sobre liderança eficaz reforçaram e ampliaram esses resultados.

A revisão de literatura mais recente continuou identificando de forma consistente várias práticas de liderança associadas aos diretores de escolas eficazes. A prática mais notável talvez seja o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada sobre o que a escola representa e sobre o que ela pretende realizar de maneira coletiva (Heck; Hallinger, 2009). Murphy e Torres identificaram que "a atividade relacionada à visão é a ferramenta mais poderosa que os diretores possuem" (Murphy; Torres, 2015, p. 177). Esses autores afirmam que a missão é uma extensão da visão – ou concepção – e que, juntas, missão e visão apoiam o estabelecimento de um programa instrucional e um ambiente de aprendizagem. Quando a visão e a missão são claras e colocadas em prática, o diretor e as outras pessoas alinham cultura, expectativas e crenças sobre os estudantes, assim como seus níveis de desempenho acadêmico e maturação de suas capacidades (Murphy; Hallinger, 1988).

Considerados de forma coletiva, esses domínios sugerem que os líderes estão constantemente reestruturando e melhorando a escola como organização. Nessa reestruturação constante percebe-se uma busca de crescimento contínuo: não importa quão bem os estudantes estejam aprendendo e os professores ensinando – os líderes muito efetivos entendem que o ponto central da experiência humana é a motivação, bem como a necessidade de realizar e melhorar. Como o contexto externo e o mundo além da escola também continuam a crescer e a mudar, os líderes devem responder a esses avanços e garantir que os estudantes estejam prontos para eles. Desse modo, mesmo as escolas mais eficazes nem sempre são totalmente efetivas. Assim, líderes verdadeiramente efetivos não apenas mantêm uma cultura escolar dinâmica e gratificante, mas trabalham de maneira intencional para continuar a aprimorá-la.

Ideias sobre liderar a melhoria da escola

Uma limitação consistente da literatura sobre eficácia escolar, desde o seu início até os estudos mais recentes, é que o processo de mudança está ausente (Meyers; Hitt, 2017). Embora seja possível aprender muito sobre o que os diretores têm feito para liderar escolas eficazes, essa base de pesquisas não é capaz de informar como os diretores exerceram movimentos de liderança que resultaram na melhoria da escola. Cada vez mais, os estudiosos têm sugerido que liderar escolas eficazes, em especial se a tarefa for simplesmente manter os níveis atuais de desempenho dos estudantes, é um esforço diferente de transformar uma escola para melhor, independentemente dos seus níveis atuais de eficácia (Hallinger, 1992). Ou seja, existem os aspectos fundamentais da boa liderança, especialmente aqueles do diretor da escola, necessários para que ela funcione como uma boa organização. Muitos desses fatores foram identificados anteriormente. Entretanto, as pesquisas sobre melhoria da escola passaram a enfocar as ações desempenhadas pela liderança para aperfeiçoar a escola como organização.

Em geral, os estudiosos sugerem que as abordagens da liderança instrucional e transformacional apoiam a melhoria da escola. Marks e Printy conceberam a expressão *liderança instrucional compartilhada* (Marks; Printy, 2003, p. 370), que sugere que diretores e professores criem em conjunto o currículo, a pedagogia e a avaliação, e modifiquem o papel do diretor, de avaliador para facilitador e treinador, a fim de estimular o desenvolvimento profissional dos professores. A liderança transformacional (Leithwood, 2012) enfatiza a inspiração e a motivação dos professores, para elevar ainda mais os níveis de eficácia coletiva do que eram no início do esforço de reforma. A criação de uma visão inspiradora e compartilhada sobre o que a escola pode ser e a definição de um crescimento instrucional incremental são ações que podem, em última análise, conduzir à realização de aspirações elevadas. A liderança transformacional se concentra em estabelecer a mentalidade necessária aos professores para a melhoria da escola. Dada a ênfase em fazer e pensar que, em conjunto, as lideranças transformacional e instrucional proporcionam, quando utilizadas simultaneamente, elas se vinculam com mais efetividade à melhoria da escola. Dessa forma, uma sem a outra tem menor probabilidades de alcançar os melhores resultados (Robinson; Hohepa; Lloyd, 2009).

Em última análise, mesmo tendo seus fundamentos ligados à mudança, a liderança instrucional e a transformacional resultam da liderança eficaz. Assim, os processos para melhorar escolas com desempenho baixo apresentam muitos dos componentes das principais escolas que já são eficazes. Algo que diferencia os dois tipos é o modo como a liderança é exercida. As pesquisas sobre melhoria da escola refletem a inclusão e a colaboração na linguagem da liderança, em que diretores trabalham com professores

e outras pessoas em uma combinação estratégica (Leithwood, 2012). Como observam Hitt e Tucker (2016), os líderes facilitam a criação de um objetivo compartilhado que mescla objetivos individuais e organizacionais, de tal modo que separá-los se torna algo difícil, senão impossível. O diretor, em cooperação com outros atores, estabelece um objetivo comum (Harris; Lambert, 2003), o qual, por sua vez, cultiva a eficácia coletiva (Francera; Bliss, 2011).

Assim, a liderança na área de melhoria escolar é mais do que inclusiva: ela requer o desenvolvimento de capacidades individuais, de equipe e organizacionais que sejam conduzidas pela liderança intencional, deliberada e distribuída (Muijs; Harris, 2006). Isso sugere que a liderança não é fixa, mas um fenômeno fluido que é bem-sucedido apenas se e quando aqueles que dela fazem parte "trabalham juntos, construindo significados e conhecimentos de forma coletiva e colaborativa" (Lambert, 1998, p. 5). Na virada do século, Spillane, Halverson e Diamond (2001) argumentaram que a literatura a respeito do *quê* da mudança instrucional era bem abrangente, mas o *como* era bastante limitado. Ao pensar sobre essa posição em termos de liderança escolar, argumenta-se que o *quê* seria semelhante a uma liderança escolar eficaz, pois, em geral, sabia-se muito sobre o que os diretores e os líderes de boas escolas estavam fazendo. Porém, sabia-se muito menos sobre os processos de mudança adotados para alcançar tais melhorias ou tal crescimento. Esses autores reposicionaram o pensamento sobre liderança escolar, ao sugerir que

> a interdependência entre o indivíduo e o ambiente mostra como a atividade humana é distribuída na rede interativa de atores e artefatos e essa situação é a unidade de análise apropriada para o estudo da prática (Spillane; Halverson; Diamond, 2001, p. 23).

Assim, a pergunta sobre liderança escolar se altera do que foi realizado para o *quê* e *como* a liderança é exercida. Isso ocorre porque o diretor escolar não pode cumprir como se espera todas as responsabilidades de liderança que uma escola exige para melhorar seu desempenho. Por exemplo, os autores destacam *como*, em uma escola que participou da pesquisa, seu diretor e seu diretor assistente colaboraram de forma estratégica para avaliar os professores. O diretor assistente construiu relacionamentos com os professores e fornecia a eles *feedbacks* frequentes e em tempo real; além disso, atualizava constantemente o diretor, que, por sua vez, conduzia avaliações formais e autorizadas do desempenho dos professores uma ou duas vezes por ano.

Dessa maneira, "a liderança distribuída concentra-se em envolver a *expertise* onde quer que ela exista na organização, em vez de buscá-la apenas por meio do cargo ou da função formal" (Harris, 2004, p. 13). Essa posição enseja papéis de liderança formais e informais. Resumindo a pesquisa até este ponto, o autor observa que os diretores das escolas que lideram com sucesso a melhoria escolar combinaram

> liderança estrutural (desenvolvimento de objetivos claros), política (construção de alianças) e educacional (desenvolvimento profissional e aprimoramento do ensino) com princípios simbólicos de liderança (presença, inspiração) e prática de liderança distribuída (empoderar outras pessoas para liderar) (Harris, 2004, p. 16).

De forma coletiva, esses traços sugerem que a liderança para a melhoria da escola exige tanto a verificação da lista de fatores identificados na literatura sobre liderança escolar eficaz quanto o empoderamento de outras pessoas. Embora as definições e as formas de mensurar a liderança distribuída apresentem certa variação, há um crescente *corpus* de pesquisa que sugere que, quanto melhor ela é exercida, mais o desempenho acadêmico da escola aumenta e, indiretamente, o desempenho dos estudantes melhora tanto em matemática quanto em leitura (Heck; Hallinger, 2009).

A liderança de professores, ou o papel de empoderá-los para que também assumam funções administrativas – de maneira formal ou informal – dentro da escola, é cada vez mais reconhecida pelos acadêmicos como um elemento fundamental para liderar a melhoria escolar (Muijs; Harris, 2006). Entretanto, ser apenas um professor competente ou estar disponível para tarefas adicionais é insuficiente para contribuir para a melhoria da escola. Em vez disso, diretores de escolas e outros administradores devem ter a intenção de criar condições para identificar e desenvolver professores líderes de maneira efetiva. A seguir, Muijs e Harris (2006) apresentam dez fatores – que em geral já são abordados pelos diretores das escolas – como condições essenciais para o desenvolvimento de professores líderes:

a. cultura de apoio;
b. estruturas de apoio;
c. liderança forte – isto é, incentivo direto e apoio do diretor;
d. compromisso com a investigação de ações e a riqueza de dados;
e. formas inovadoras de desenvolvimento profissional;
f. esforços de aperfeiçoamento coordenados;
g. altos níveis de participação e envolvimento de professores;
h. criatividade coletiva;
i. prática profissional compartilhada; e
j. reconhecimento e recompensas.

No entanto, os autores ressaltam que muitas vezes esses fatores podem estar em oposição direta aos mecanismos políticos para responsabilizar as escolas com desempenho baixo, pois a inovação pode ser sufocada, e os diretores das escolas podem se tornar menos propensos a abandonar o controle e as responsabilidades.

Os pesquisadores continuam a estudar os aspectos da liderança compartilhada para entender melhor como conduzir coletivamente a melhoria da escola. Entretanto, embora a transição de conduzir a eficácia para alcançar a melhoria tenha exigido uma mudança quanto ao entendimento de como ter sucesso na situação atual (ou seja, pensar "nossa escola é boa o suficiente para que simplesmente continuemos a fazer o que já fazemos") para descobrir o que fazer para melhorar (ou seja, pensar "podemos ter desempenho melhor que o atual"), até recentemente, muito poucas pesquisas se concentraram exclusivamente em melhorar as escolas mais desafiadoras. É certo que conduzir essas escolas aparentemente problemáticas à melhoria exige as ideias fundamentais identificadas na pesquisa sobre os diretores que lideram escolas eficazes e iniciativas de aprimoramento escolar, mas as complexidades de conduzir tais escolas provavelmente exigem estratégias e competências de liderança adicionais e/ou diferentes.

O que são escolas desafiadoras?

Em 1998, Ron Wolk, editor que fundou a "Education Week" e a "Teacher Magazine", sucintamente observou o que tantas outras pessoas envolvidas com educação sentiam: "Você sabe que uma escola vai mal quando a vê". Essa simples observação sugere uma consciência social da existência e da persistência de escolas com desempenho baixo crônico. No entanto, ficou claro que melhorar as escolas desafiadoras "é uma tarefa cujos desafios são muito mais fáceis de catalogar do que de superar" (Fleischman; Heppen, 2009, p. 106). Antes de recorrer ao crescente conjunto de pesquisas sobre como os diretores melhoram as escolas mais desafiadoras, é importante destacar porque exatamente essas escolas parecem problemáticas. Raramente uma escola falha em melhorar apenas devido a dificuldades externas ou a disfunções internas; existem poucas dúvidas de que fatores externos e internos contribuam para as disfunções identificadas. Por isso, apresento aqui uma revisão abreviada de alguns dos fatores externos e internos mais críticos, identificados por Murphy e Meyers (2008), que continuam a persistir nas escolas (Hitt; Meyers, 2018).

Fatores externos a considerar

Antes de chegarem à escola, alguns estudantes encontram diversos fatores que limitam suas oportunidades de sucesso em sala de aula. Normalmente, os fatores externos mais importantes que contribuem para o *status* de uma escola considerada desafiadora são os cenários urbanos ou rurais, populações de minorias em situação de vulnerabilidade e discriminação, comunidades com baixo nível socioeconômico e grupos de estudantes em situação de pobreza. Em geral, as escolas mais desafiadoras se encontram nos bairros mais pobres, onde as crianças são de minorias raciais, imigrantes e/ou não são proficientes na língua principal falada na sociedade. Por outro lado, resta ainda um número considerável de escolas desafiadoras nas áreas rurais. Além disso, os estudantes que frequentam essas escolas chegam menos preparados do que seus colegas de outros lugares, que estão prontos para aprender. Não é incomum que a participação dos pais seja esporádica ou quase inexistente.

Outros fatores externos destacados na literatura incluem, mas não estão limitados, aos seguintes: baixo apoio comunitário, ambiente inseguro, mobilidade e absenteísmo dos estudantes. Muitas dessas questões também parecem prevalecer no Brasil (Alves et al., 2015), onde a educação continua a ser uma das poucas áreas em que a inclusão de populações marginalizadas pode ser abordada (O'Cadiz; Wong; Torres, 1998).

Fatores internos a considerar

As forças internas que contribuem ou representam escolas problemáticas são, assim como é o caso dos fatores externos, numerosas e difíceis de se desvendar. A liderança ineficaz é uma causa essencial de fracasso nas escolas. Da mesma forma, muitos dos componentes principais das comunidades de aprendizagem profissional – comunidades de prática baseada em evidências e na liderança colaborativa – estão ausentes em escolas com desempenho baixo crônico. Tais escolas têm dificuldade para atrair e reter professores e também "exibem discordância sobre as expectativas de aprendizagem dos estudantes e não dispõem dos meios para influenciar a prática instrucional da sala de aula, de modo a resultar em melhoria da aprendizagem dos estudantes" (Mazzeo; Berman, 2003, p. 10). Como em geral essas escolas estão localizadas em áreas pobres, com frequência seus recursos são insuficientes e suas deficiências tecnológicas são comuns.

Os fatores que contribuem para o ensino de baixa qualidade incluem competências e conhecimentos limitados, mudanças ou melhorias limitadas, inexperiência e ensino fora da especialidade.

Competências e conhecimentos limitados. Limitações nas habilidades e no conhecimento dos professores são evidentes em escolas de baixo desempenho. Os professores dessas escolas costumam estar preparados de forma inadequada para o ensino em sala de aula e, muitas vezes, são pouco qualificados. É provável que os professores que trabalham nas escolas que necessitam de mais assistência não tenham experiência em alfabetização, matemática ou áreas mais especializadas.

Mudanças ou melhorias limitadas. Poucas escolas reorganizam o currículo e as instruções, e poucos esforços têm sido realizados para desenvolver as habilidades e os conhecimentos dos professores, distribuir liderança ou enfocar a visão da escola. Mesmo quando o esforço dentro da escola é visível, os resultados obtidos têm sido mínimos.

Inexperiência. Embora os estudantes de escolas de baixo desempenho tenham mais necessidade de práticas sofisticadas de ensino, tais escolas consideram difícil atrair professores qualificados e experientes. Em vez disso, os estudantes de escolas com desempenho baixo crônico têm uma propensão muito maior a receber educação de professores inexperientes do que os estudantes que frequentam escolas com desempenho mais elevado.

Ensino fora da especialidade. Os professores de escolas de baixo desempenho também têm maior probabilidade de ministrar aulas fora de suas áreas de estudo. Muitos professores de escolas problemáticas foram designados a ministrar cursos para os quais não tiveram formação especializada ou que não correspondem aos seus conhecimentos.

Isolamento. "O arranjo das escolas em unidades separadas e o padrão associado de isolamento dos professores são problemáticos, porque os forçam a utilizar recursos próprios para resolver questões instrucionais, curriculares e administrativas que surgem durante o planejamento e a condução do ensino" (Rowan, 1990, p. 374). Além disso, pesquisas relacionadas a uma compreensão emergente sobre as escolas como organizações humanas sugerem que os professores que trabalham isolados têm poucas oportunidades de aprender.

Liderança de escolas desafiadoras

O número de fatores externos e internos, bem como os níveis de intensidade e de interconexão, ampliam a importância do diretor da escola, intensificam suas responsabilidades e alteram o exercício de sua liderança. Em resumo, escolas desafiadoras exigem mais dos diretores – e de maneiras variadas. Provavelmente, é incorreta a antiga crença de alguns educadores de que as lições aprendidas de bons diretores em escolas eficazes podem simplesmente ser transferidas para melhorar rapidamente as escolas desafiadoras . Em vez disso, mais recentemente, acadêmicos, formuladores de políticas e profissionais de todo o mundo passaram a reconhecer que conduzir uma reviravolta (*turnaround*) nas escolas exige um processo de mudança importante, que prioriza o diretor, considerando-o como um ou mesmo "o" condutor fundamental.

Respostas de políticas recentes

Esforços de políticas recentes realizados nos Estados Unidos priorizaram "modelos de reviravolta na escola", os quais exigiram mudanças substanciais para colocá-las "de volta aos trilhos" (Meyers; Smylie, 2017). Entre as ferramentas políticas incluídas, foram concedidas demissões premiadas aos diretores de tais escolas. A partir de 2013, foram concedidos a mais de 1,6 mil estabelecimentos subsídios para a melhoria das escolas (*School Improvement Grants* – SIGs), que totalizaram aproximadamente US$ 7 bilhões (Hurlburt et al.; 2012), além de inspirar iniciativas de políticas estaduais e locais, todas com foco em incrementos rápidos e substanciais dos resultados dos estudantes de língua inglesa e matemática. Considerando os investimentos recordes, os líderes de sistemas educacionais tinham pouca escolha a não ser aceitar e demitir os diretores. Além disso, surgiram muitos exemplos de políticas de âmbito local que indicavam resultados bem-sucedidos nos âmbitos estadual (Dee 2012; LiCalsi et al., 2015) e distrital[23] (De la Torre et al., 2013). No entanto, essas avaliações típicas de políticas mensuraram pontuações dos estudantes de maneira geral e identificaram poucas escolas que mostraram melhorias substanciais (Hitt; Meyers, 2018). Estudos que envolvem padrões de sucesso mais rigorosos e amostras representativas de âmbito nacional têm sido menos positivos (Aladjem et al., 2010; Le Floch et al., 2016); em vista disso, Stuit (2010) questiona se as escolas problemáticas são "imortais". Alguns estudiosos argumentam que aproximadamente uma década após a reviravolta nas escolas ter ocorrido como um apelo à melhoria rápida das escolas mais desafiadoras, parece que os esforços em larga escala fracassaram (Murphy; Bleiburg, 2019), especialmente porque o foco dessa política foi apenas o líder da escola (Meyers; Smylie, 2017).

Resultados de pesquisas recentes

Apesar dos resultados gerais pouco convincentes das políticas de reviravolta, há claros casos isolados de sucesso. Algumas das escolas mais desafiadoras conseguiram obter melhorias significativas. "A expressão 'diretor de virada' (*turnaround principal*) surgiu como um significante para indivíduos que têm um talento único e raro para levar uma

[23] *Nota da revisão técnica*: no caso dos Estados Unidos, o distrito é responsável pela contratação e retenção dos diretores. No caso do Brasil, seria possível fazer essa comparação com os municípios ou estados. Optou-se aqui por manter a tradução como "distrito" para refletir o contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas.

escola em declínio à melhoria educacional" (Peck; Reitzug, 2014, p. 30). A liderança bem-sucedida em uma escola de desempenho mediano ou eficaz parece não garantir o sucesso de escolas em circunstâncias desafiadoras (Copeland; Neeley, 2013). Os diretores de virada "são chamados para inspirar estudantes e funcionários, aumentar as expectativas, transmitir cuidados genuínos, formar equipes, liderar torcidas, agir com firmeza e exercer simpatia. Eles também devem tomar várias decisões importantes, a começar por uma avaliação das condições que têm bloqueado o desempenho dos estudantes" (Duke; Salmonowicz, 2010, p. 34). Para dizer a verdade a respeito da melhoria das escolas mais desafiadoras, a posição de diretor não pode ser uma simples nomeação política ou a continuação de estilos autoritários de liderança (Borges, 2007), ou sem foco na melhoria da qualidade educacional (Myers, 2008). Essas duas limitações foram observadas na pesquisa sobre liderança escolar no Brasil. Dados os inúmeros desafios e a intensidade dos esforços de mudança necessários, as lideranças que visam a melhorar escolas em circunstâncias desafiadoras provavelmente requerem abordagens e intensidade de esforços diferenciados de seus diretores. Nesse sentido, recentemente, Meyers e Hitt (2017) conduziram uma revisão sistemática de pesquisas específicas para diretores de escolas que lideraram com sucesso essa reviravolta em suas escolas.

O Quadro 1, a seguir, lista as três categorias de liderança e as 12 principais ações identificadas na revisão. Na sequência, são descritos os resultados de cada uma das ações.

Utilização da visão e da estratégia

Os diretores de virada estabelecem, moldam e conduzem uma visão com foco em altas expectativas acadêmicas. Os diretores de virada moldam ou reformulam a visão da escola, porque a que existe é ineficaz, desconhecida ou não é compartilhada. Tipicamente, as culturas escolares são de baixa energia, com expectativas pouco inspiradoras aos estudantes (Duke; Landahl, 2011); portanto, os diretores devem estabelecer um sentido de urgência (Dodman, 2014). Em quase todos os estudos revisados, o diretor de virada transmite uma mensagem clara de que a mudança é necessária (Aladjem et al., 2010) e continua a modificar a visão e a missão conforme necessário, para inspirar e mostrar o caminho a seguir (Hitt; Meyers, 2018). Em geral, esses novos propósitos estabelecem novos caminhos centrados no ensino e na aprendizagem, ao mesmo tempo em que comunicam a necessidade urgente, especialmente aos professores, de que o modo como as coisas estão não é mais aceitável (Jacobson et al., 2007).

Os diretores de virada identificam, analisam e respondem às causas de declínio e fracasso escolar. As escolas apresentam desempenhos baixos por vários motivos. Não existem fórmulas ou soluções simples disponíveis para auxiliar os diretores a identificar as causas do desempenho baixo das escolas (Duke; Salmonowicz, 2010). Porém, os diretores de virada – de maneira formal ou informal – reconhecem que o diagnóstico das necessidades da escola é imprescindível para obter mudanças (Duke, 2015). De acordo com este autor,

Quadro 1. Como os diretores conduzem a reviravolta da escola com êxito

Categorias de liderança	Ações dos diretores
Utilização da visão e da estratégia	Estabelecer, moldar e conduzir uma visão com foco em altas expectativas acadêmicas.
	Identificar, analisar e responder às causas de declínio e fracasso escolar.
	Aprofundar políticas que, a princípio, limitam suas habilidades de condução eficaz ou as habilidades de seus professores de fornecer uma pedagogia diferenciada e de alta qualidade.
	Tomar decisões unilaterais, se for necessário.
*Construção de capacidades com apoio e prestação de contas (*accountability*)*	Garantir oportunidades significativas e intencionais para que os professores se desenvolvam e cresçam.
	Cultivar a liderança entre funcionários e professores.
	Enfocar a melhoria curricular e pedagógica, especialmente em letramento e matemática.
	Utilizar dados de maneira eficaz para tomar decisões estratégicas administrativas e instrucionais.
	Enfocar de forma intensiva a melhoria educacional.
Moldagem da cultura	Criar ou melhorar um clima seguro e focado em ensino e aprendizagem.
	Obter êxitos rápidos para mostrar publicamente as mudanças de prioridades.
	Desenvolver relacionamentos autênticos com os pais e com a comunidade em geral.

os diretores das escolas devem ser capazes de identificar ou alavancar outras pessoas para identificar as causas principais dos problemas de desempenho e, em seguida, determinar um diagnóstico apropriado se houver alguma esperança de recuperar a escola.

Os diretores de virada aprofundam políticas que, a princípio, limitam suas habilidades de condução eficaz ou as habilidades de seus professores de fornecer uma instrução diferenciada e de alta qualidade. Com frequência, as expectativas, os comportamentos e os resultados de muitas escolas são institucionalizados, na medida em que seus diretores acreditam que estão mais limitados, confinados ou "amarrados" do que ocorre na realidade (Hess, 2013). Os diretores de virada trabalham de forma diligente para encontrar brechas e aprofundar políticas que, a princípio, limitam suas habilidades de liderar de forma eficaz ou as habilidades de seus professores de fornecer uma boa instrução. Por exemplo, Aladjem e outros (2010) destacaram a história de uma diretora que, devido à região onde sua escola se localizava, não seria capaz de realizar alterações no cronograma escolar nos seis primeiros meses de trabalho. Em resposta a isso, ela declarou que o tempo de intervalo da escola era indefinido; então, ela iria reduzi-lo de 30 para 15 minutos, a não ser que os estudantes completassem a lição de casa e cumprissem as regras de conduta.

Os diretores de virada tomam decisões unilaterais se for necessário. Nos estágios iniciais da virada, a literatura sugere que, mesmo envolvendo a comunidade escolar tanto quanto possível, se for preciso, os diretores devem tomar decisões unilaterais. Assim, é possível pensar na "liderança de virada" como uma abordagem por etapas, em que, inicialmente, o diretor estabelece diretrizes unilaterais para estabelecer a ordem antes dos esforços inclusivos posteriores, a fim de criar capacidade e comunidade (Ylimaki et al., 2014). Esse "estilo de liderança altamente diretivo e de cima para baixo" (Duke; Landahl, 2011, p. 99) é comum porque os diretores de virada têm muito pouco tempo para realizar mudanças significativas e mostrar o novo caminho a seguir. Se for bem-feita, a mudança de cima para baixo não é vista de forma negativa pelos membros da equipe, mas como uma percepção respeitosa de que o diretor está criando uma cultura nova e positiva (Jacobson et al., 2007).

*Construção de capacidades com apoio e responsabilização (*accountability*)*

Os diretores de virada garantem oportunidades significativas e intencionais para que os professores se desenvolvam e cresçam. Normalmente, esses diretores reconhecem que determinado número de professores em escolas com desempenho baixo crônico é pouco qualificado ou desmotivado, ou ambos. Como uma parte de seu sinal para a mudança, inicialmente, os diretores de virada devem tentar obter novos comportamentos da equipe existente. Eles fazem isso de diversas maneiras, mas grande parte de sua atenção está dedicada em oferecer aos professores oportunidades de crescimento que eles próprios também acreditam ser essenciais para seu sucesso ocupacional. Os diretores de virada não apenas garantem a disponibilidade de oportunidades de desenvolvimento profissional (Jacobson et al., 2007), mas também asseguram isso de maneira estratégica, por meio do estabelecimento de períodos de planejamento comuns, do oferecimento de tempo para o desenvolvimento profissional, de liberação adicional e da disseminação de materiais de pesquisa para a equipe, conforme seja necessário (Aladjem et al., 2010).

Os diretores de virada cultivam a liderança entre funcionários e professores. Apesar da necessidade inicial, em muitas situações de reviravolta, quando um diretor precisa tomar decisões unilaterais, há um reconhecimento de que os membros do corpo docente e outros funcionários devem aumentar sua capacidade de liderança (Reitzug; Hewitt, 2015). Os diretores de virada se esforçam para colocar, de forma estratégica, os membros do corpo docente e os administradores em cargos para que todos tenham certas responsabilidades de liderança (McFeeters; Hoole, 2010). Em toda a literatura, os diretores de virada buscam ampliar a distribuição de poder ao longo do tempo, para desenvolver a comunidade e capacitar outras pessoas a ponto de elas se identificarem como tomadoras de decisão (Aladjem et al., 2010).

Os diretores de virada enfocam a melhoria do currículo e do ensino especialmente em letramento e matemática. Dado que o atual cenário de testes nos Estados Unidos – e a aplicação na vida prática – se concentra em letramento e matemática, os diretores de virada priorizam o currículo e o ensino dessas áreas de conhecimento. Em geral, eles possuem padrões e estratégias de letramento incorporadas a todos os cursos (Schmidt-Davis; Bottoms, 2012). Em uma escola de virada, o diretor utilizou dados para determinar uma deficiência na leitura e no vocabulário, o que resultou na participação de todos os estudantes em "um primeiro período comum em que todos os professores, incluindo os de educação física, ensinaram vocabulário acadêmico durante 30 minutos, seguidos por outros 30 minutos de prática de leitura independente monitorada pelo *accelerated reader*" (Huberman et al., 2011, p. 20). Em outra escola, o diretor de virada criou pequenos grupos de ensino de "especialistas" em matemática, em resposta a uma queda nas notas dos testes dos estudantes (Aladjem et al., 2010, p. 29).

Os diretores de virada utilizam dados de maneira eficaz para tomar decisões estratégicas administrativas e instrucionais. De acordo com Duke, "se há uma constatação consistente na literatura sobre reviravolta em escolas, é porque as melhorias significativas em escolas de baixo desempenho requerem decisões baseadas em dados" (Duke, 2015, p. 83). Em muitos

casos, o simples fato de aproveitar os dados para identificar deficiências pedagógicas do professor e de aprendizagem dos estudantes pode ser um impulso para a mudança, especialmente em escolas cuja cultura tradicional não se concentra no uso de dados. Coletivamente, a literatura sobre diretores de virada sugere que o diretor é responsável por:

- garantir que os professores revisem os dados;
- entender a lógica subjacente aos testes;
- formular estratégias sobre como a instrução pode ser implementada em suas aulas para ensinar de maneira eficaz;
- comparar a avaliação que eles mesmos desenvolveram com os padrões; e
- estabelecer uniformidade sobre as expectativas (Dodman, 2014).

Os diretores de virada enfocam intensivamente a melhoria instrucional. Além da utilização de dados, os diretores de virada se concentram de forma incansável na melhoria educacional. O estabelecimento de instruções confiáveis é essencial para capacitar professores, envolver estudantes e motivar mudanças. Eles expressam de forma consistente que o núcleo de seu trabalho consiste em garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprender adequadamente com profundos desafios intelectuais (Chenoweth; Theokas, 2011). Reyes e Garcia (2014) forneceram um exemplo prático de como um diretor de virada adotou ações estratégicas de instrução: especificamente, o líder de virada se reuniu com os membros da equipe do Conselho Universitário para entender melhor o que era esperado dos estudantes que almejavam cursar a educação superior. Seguindo esse Conselho, o diretor intensificou as expectativas do último ano da educação secundária superior e adicionou cursos avançados para alinhar o ensino às metas.

Moldagem da cultura

Os diretores de virada criam ou melhoram um clima seguro e com foco em ensino e aprendizagem. Muitas vezes, os diretores que conduzem uma reviravolta reconhecem que devem renovar a cultura de uma escola, principalmente em termos de segurança e disciplina (Thielman, 2012). Eles fazem isso ao alterar a estrutura organizacional, a fim de apoiar um ambiente ordenado (Griffin; Green, 2013); e ao capitalizar o relacionamento com os estudantes (Chenoweth; Theokas, 2011) para criar uma cultura de confiança e esperança (Schmidt-Davis; Bottoms, 2012). Da mesma forma, o diretor de virada reconhece que uma cultura de rigor frágil ou ausente com professores também deve ser modificada e, por essa razão, responsabiliza os professores e estabelece altas expectativas para eles (Schmidt-Davis; Bottoms, 2012). Um professor fala sobre a diferença de cultura desde que o diretor de virada assumiu o cargo e faz duas observações importantes: "Espera-se que cada criança aprenda e que cada pessoa da escola ensine a criança" (Jacobson et al., 2007, p. 300).

Os diretores de virada obtêm êxitos rápidos para mostrar ao público as mudanças nas prioridades. A revisão de literatura sobre diretores de virada sugere que a conquista de êxitos rápidos é importante para impulsionar (Herman et al., 2008) e aumentar o moral (Schmidt-Davis; Bottoms, 2012). Esses êxitos rápidos incluem melhorar a aparência da escola (limpar o prédio, pintar armários ou plantar árvores), melhorar as instalações (melhorar a iluminação fraca) e aumentar as oportunidades de instrução (criar um período adicional para aprendizagem; Aladjem et al., 2010; Huberman et al., 2011; Schmidt-Davis; Bottoms, 2012). Coletivamente, êxitos rápidos são buscados de maneira intencional para demonstrar sua mudança e seu compromisso.

Os diretores de virada desenvolvem relacionamentos autênticos com os pais e com a comunidade em geral. Os diretores de virada deixam claro para os pais e para a comunidade que todos eles trabalham juntos (McFeeters; Hoole, 2010). Segundo Huberman e seus colegas, quatro entre nove diretores de virada "descreveram grandes esforços de envolvimento dos pais" (Huberman et al., 2011, p. 14), inclusive ao organizar reuniões formais, convidá-los para observar aulas, orientá-los sobre como ler para os estudantes e ensiná-los sobre os requisitos de ingresso na faculdade. O diretor de virada objeto do estudo de Reyes e Garcia "incorporou os pais em um centro para pais, que dava espaço para que eles se encontrassem e se voluntariassem na escola" (Reyers; Garcia, 2014, p. 366), bem como participassem de atividades de aprendizagem, "incluindo a preparação para o teste de inglês como segunda língua e o desenvolvimento educacional geral (*general educational development* – GED) para os pais" (Reyers; Garcia, 2014, p. 367).

Estruturação em sistemas

Normalmente, espera-se que os diretores diagnostiquem de forma adequada os desafios da escola e respondam com rapidez e precisão. Esse nível de funcionamento executivo, em especial no ambiente de mudanças, exige apoio e treinamento alinhados. O alinhamento se estende para além da escola e vai até os líderes de sistemas, mas a revisão da literatura sobre aprimoramento de liderança escolar se concentrou principalmente nos diretores da

escola. A consideração dos sistemas mais amplos em que essas lideranças atuam é inconsistente e, em geral, periférica em relação à melhoria escolar (Daly; Finnigan, 2016). Como a pesquisa identifica cada vez mais as práticas que os líderes podem usar em circunstâncias específicas, os apoios devem estar disponíveis.

Nos últimos anos, acadêmicos e profissionais cada vez mais têm percebido o papel de liderança dos diretores nos sistemas educacionais. As implicações das políticas, estruturas, apoios e recursos nacionais e regionais para diretores de escolas, especialmente as de baixo desempenho, são substanciais (Scott; Dunn; McCauley, 2017). De forma análoga à mudança do papel do diretor da escola, de simples gestor escolar para líder instrucional (Murphy, 1998), os líderes educacionais definem a visão e a missão de suas escolas, determinam o currículo, estabelecem requisitos de coleta e produção de dados, além de oferecerem desenvolvimento profissional (Hitt; Tucker, 2016). De maneira lógica, segue que as estruturas organizacionais ao longo do *continuum* dos sistemas educacionais também devem mudar. Quase uma década atrás, Baroody concluiu que "a reviravolta escolar bem-sucedida também exige uma virada regional, ou seja, mudanças fundamentais na maneira como as regiões pensam e fornecem apoio às escolas" (Barrody, 2011, p. 1). Os profissionais começaram a identificar e abordar esse tema. Em vez de deixar os líderes escolares por conta própria e chamar isso de *empoderamento*, os líderes distritais passaram a considerar profundamente como suas práticas devem se modificar para melhor apoiar os líderes escolares. Embora normalmente esses líderes estejam em uma posição melhor para entender o que as escolas precisam, os líderes distritais estão bem posicionados para fornecer apoio e recursos essenciais para que os líderes escolares aperfeiçoem suas escolas.

O Centro de Reviravolta na Escola (*Center on School Turnaround* – CST) é um centro de conteúdo financiado pelo governo federal dos Estados Unidos, responsável pelo desenvolvimento da capacidade do Estado de melhorar suas escolas de desempenho mais baixo. Ao longo de seu trabalho com líderes estaduais, recentemente o CST protagonizou uma mudança intencional para alterar o enfoque apenas no âmbito escolar para o desenvolvimento de quatro domínios para uma melhoria rápida da escola, uma estrutura de sistemas (*Four Domains for Rapid School Improvement: A Systems Framework*) (CST, 2017). Segue uma breve revisão dos quatro domínios ou áreas de foco que pesquisadores, acadêmicos e profissionais associados à CST atualmente enfatizam para modificar a maneira como o sistema educacional – nos âmbitos estadual, distrital e escolar – trabalha de forma coesa para melhorar as escolas de baixo desempenho. É importante observar que, inicialmente, parte do conteúdo pode parecer redundante frente aos resultados da revisão da literatura desenvolvida anteriormente, mas a estrutura foi projetada – com muito mais elaboração no documento original – para enfatizar a importância dos papéis do distrito e do estado na facilitação de uma virada ao âmbito da escola. Em outras palavras, o diretor escolar deve ser um agente de mudança, mas a melhoria sustentada nas escolas mais desafiadoras, no longo prazo, ocorre apenas com o compromisso dos líderes dos sistemas educacionais e dos formuladores de políticas.[24]

Domínio 1 – Liderança da virada

Líderes de virada nos âmbitos estadual, distrital e escolar conduzem iniciativas para facilitar melhorias rápidas e significativas em escolas de baixo desempenho. Eles priorizam a melhoria e comunicam sua urgência, definindo a direção estratégica por meio de políticas, estruturas e expectativas claras; defendem com veemência suas escolas; e acompanham de perto e respondem pelo progresso delas. Além disso, eles monitoram os objetivos de curto e de longo prazo fundamentados por avaliações recentes, que resultam em marcos definidos de maneira clara, além de responderem por meio de *feedbacks* periódicos sobre os progressos realizados. Eles também personalizam os apoios para atender às necessidades individuais das escolas e dos estudantes, alinhando aqueles para garantir coerência e, se for necessário, buscar de forma consistente maneiras estratégicas adicionais de fornecer mais apoio(Baroody, 2011).

Domínio 2 – Desenvolvimento de talentos

A reviravolta requer pessoal competente e comprometido em todos os níveis e em todas as posições. Em todos os níveis, líderes e professores são recrutados e formados de maneira intencional por meio do treinamento proativo de competências que atendem às necessidades das escolas locais. Para isso, os líderes de virada utilizam várias fontes de dados e adequam as habilidades e as competências dos candidatos às escolas, além de garantir que as escolas de desempenho mais baixo recebam tratamento preferencial na contratação. O planejamento da sucessão também é realizado de forma intencional e ativa, incluindo planos de preparação e crescimento para o desenvolvimento de futuros líderes. As oportunidades de aprendizagem profissional são periódicas e direcionadas. As expectativas de desempenho são esclarecidas entre os níveis, e o progresso em direção a tais expectativas é monitorado de modo consistente.

[24] A estrutura da CST é baseada em uma revisão da literatura na área, com *feedbacks* de especialistas em liderança educacional e profissionais altamente respeitados. Citações de pesquisa e mais detalhes podem ser encontrados no documento original: CSTI. *The four domains for rapid school improvement:* a systems framework. Center for School Turnaroud & Improvement, 2017. Disponível em: <https://centeronschoolturnaround.org/wp-content/uploads/2018/03/CST_Four-Domains-Framework-Final.pdf>.

Domínio 3 – Transformação instrucional

A melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes depende do apoio de todo o sistema educacional para mudanças da instrução em sala de aula. Os líderes de virada, em todos os níveis hierárquicos do sistema educacional, precisam diagnosticar as necessidades dos estudantes e responder a elas, incorporar intervenções instrucionais eficazes e ajustar o agrupamento e as entregas instrucionais conforme for necessário. Eles também garantem instruções rigorosas com base em evidências, com altos padrões acadêmicos e planejamento estrategicamente sensível às lacunas de aprendizagem. Realizar isso de maneira eficaz também requer a remoção ativa de barreiras à aprendizagem e a busca de oportunidades não tradicionais de aprendizagem colaborativa.

Domínio 4 – Mudança de cultura

Uma reviravolta bem-sucedida depende de muitas pessoas trabalhando juntas para obter resultados significativos. Elas fornecem expectativas explícitas para adultos e estudantes, criam oportunidades de aprendizagem conjunta, defendem as altas expectativas e comemoram os sucessos. Além disso, líderes de virada, em todos os níveis hierárquicos do sistema educacional, buscam *feedbacks* de forma ativa para entender as percepções de estudantes, professores, pais e outras pessoas sobre a experiência educacional, assim como para responder de forma rápida e construtiva. Tais ações se prestam à busca do envolvimento dos estudantes e das famílias nos objetivos acadêmicos, incentivando a construção intencional de habilidades e conexões significativas de aprendizagem com os interesses dos estudantes e da "vida real".

Pensamentos finais com base na literatura revisada

As pesquisas sobre liderança escolar foram conduzidas principalmente na América do Norte e na Europa Ocidental, mas as políticas relacionadas aos países latino-americanos ainda estão em estágio inicial (Weinstein; Hernández, 2016). Além disso, uma revisão sistemática da literatura recente realizada sobre líderes de escolas na América Latina – embora reconheça que o inglês não é a língua principal em nenhum desses países – sugere que existem oportunidades consideráveis para se aprender mais. A produção de conhecimentos tem sido limitada e desigual, pois muitos estudos foram realizados no Chile, ao passo que outros países podem nem ter sido estudados e/ou seus trabalhos publicados (Castillo; Hallinger, 2018). Analogamente, poucos estudos sobre liderança educacional foram realizados no Brasil (Mariano et al., 2016). Ainda assim, um estudo sobre 13 países latino-americanos realizado na virada do século constatou que escolas eficazes tendem a apresentar muitas das características que se esperava quando são lideradas por diretores de alta qualidade, incluindo uma cultura escolar positiva, uma instrução sólida e bons relacionamentos com a comunidade (Willms; Somers, 2001). De fato, uma revisão da literatura sobre liderança escolar publicada em periódicos brasileiros destaca um conjunto de reestruturações, gestão participativa e práticas gerais dos diretores de escola (Mariano et al., 2016) que está alinhado às pesquisas apresentadas ao longo deste capítulo.

Assim, embora a forma como as políticas e as práticas de liderança são exercidas varie conforme cada realidade, os fundamentos da liderança escolar de alta qualidade podem ser relativamente consistentes em diferentes contextos, incluindo os internacionais (Willms; Somers, 2001). A liderança para a melhoria da escola deve ser responsiva à situação, pois a liderança escolar é adaptativa e se manifesta por outras pessoas em várias circunstâncias, ambientes ou contextos (Day et al., 2009). A contratação de diretores baseada em tempo de serviço e hierarquia, que é comum no Brasil (Anderson, 2008), contradiz o que as pesquisas sugerem que a função exige. O mesmo ocorre com as implicações para pesquisas, políticas e práticas. O que se espera dos diretores e de outros líderes de melhoria da escola, o modo como seus desempenhos são avaliados e como eles são treinados e apoiados deve variar de maneira semelhante com base no que é uma liderança contextualmente apropriada.

A liderança apropriada ao contexto, como foi considerada neste capítulo, implica a importância do planejamento estratégico para alcançar o sucesso. As lições aprendidas sobre os diretores de escolas eficazes indicam de forma clara os movimentos de liderança essenciais para que as escolas funcionem com alta capacidade organizacional, incluindo uma visão e missão uma claras, o compromisso inabalável com a instrução rigorosa e a garantia de um clima de aprendizagem segura. As pesquisas também sugerem que esses movimentos fundamentais de liderança podem não ser suficientes para todos os contextos escolares. As pesquisas sobre melhoria da escola redireciona de forma explícita os diretores escolares a serem intencionais na maneira como desenvolvem a capacidade de liderança em outras pessoas, incluindo os professores. A distribuição da liderança é fundamental para enfrentar os múltiplos desafios, provavelmente intensos, apresentados em um ambiente de melhoria. Portanto, a melhoria das escolas não pode se limitar a um diretor heroico ou carismático. Dito isso, existem algumas lições iniciais extraídas de pesquisas com diretores que tentam liderar escolas de baixo desempenho por meio de melhorias rápidas. Inicialmente, elas enfatizam a limitação da liderança distribuída a uma equipe que orienta outras pessoas para uma

nova visão. Elas também incluem compromissos de adultos e estudantes em relação à aprendizagem, pois anteriormente tais compromissos não faziam parte da cultura da escola. À medida que os níveis de comprometimento e de capacidade aumentam dentro da organização, os líderes de melhoria começam não apenas a compartilhar os processos decisórios, mas também a buscar formas de representar as perspectivas de outras pessoas e aproveitar os pontos fortes dos outros atores envolvidos (*stakeholders*).

As implicações da responsabilidade sobre o contexto escolar são numerosas nos âmbitos da escola e do sistema. Como exemplo no âmbito da escola, há iniciativas crescentes de políticas formais na América do Norte e na Europa Ocidental que enfatizam o planejamento da melhoria da escola (Meyers; Van Gronigen, 2019). Esses processos de planejamento requerem a identificação correta dos desafios educacionais mais prementes para uma escola específica, o mapeamento estratégico de um caminho a seguir para alcançá-los, a compreensão da extensão em que os desafios foram alcançados e a reconsideração do que virá a seguir. Esse processo iterativo é, na maioria das vezes, intuitivo, mas os formuladores de políticas e os profissionais, incluindo os diretores de escolas, assumem que intervenções ou estratégias programáticas funcionarão simplesmente porque são realizadas. Em vez disso, é fundamental combinar as soluções corretas com os problemas certos, avaliar os avanços e os desafios restantes, além de definir as próximas etapas. Interromper a implementação prejudica o potencial de melhoria.

Esse exemplo também sugere implicações para os líderes de sistemas educacionais. Os líderes regionais podem fornecer um apoio muito necessário e autêntico aos diretores, por meio do fornecimento de recursos e perspectivas para atender às diversas necessidades das escolas. Os diretores podem sustentar a melhoria escolar apenas se tiverem recursos e apoio para enfrentar seus desafios educacionais mais críticos. Os diretores, assim como os professores, também prosperam com o desenvolvimento e o crescimento incorporados à sua prática, um papel que os líderes regionais podem desempenhar de maneira efetiva. Além disso, os líderes do sistema educacional devem reconhecer que a rotatividade de diretores e professores pode ocorrer a qualquer momento, e o sistema deve estar preparado com uma resposta adequada e orientada a cada contexto, em tempo real. Isso requer um nível de liderança proativa – e não reativa – no âmbito dos sistemas educacionais, tanto em termos de apoio à mudança quanto de preparação para sustentar a melhoria. De várias maneiras, o movimento de descentralização no Brasil ofereceu aos educadores dos governos estaduais e municipais uma oportunidade de promover mudanças, aperfeiçoar os diretores e apoiá-los, mas é provável que esse trabalho requeira uma visão e uma comunicação intergovernamentais aprimoradas (Borges, 2008).

De muitas maneiras, a preponderância das pesquisas sobre liderança escolar realizadas em países historicamente anglo-saxônicos oferece oportunidades e desafios à América Latina. Por um lado, o foco recente nos países latino-americanos de enfatizar mais a liderança instrucional e menos a liderança gerencial (Flessa et al., 2018) pode ser comprovado pela documentação de um processo semelhante que ocorreu nos Estados Unidos e em outros lugares nos últimos 40 anos. Por outro lado, a complexidade do contexto latino-americano em termos de tamanho dos países, sua riqueza e a variedade de projetos dos sistemas educacionais acrescenta profundidade à complexidade contextual que talvez não seja percebida nos países anglo-saxônicos. As lições aprendidas de países como Brasil, Chile e México, que são os produtores mais prolíficos de pesquisas (Flessa et al., 2018), podem não se traduzir tão facilmente para outros países como Bolívia, Panamá e Venezuela. A incapacidade de transferir políticas entre contextos e ao longo do tempo, conforme discutido anteriormente de várias formas em relação aos Estados Unidos, ressalta a necessidade de se ter cautela ao considerar a disseminação de políticas (Flessa et al., 2018).

No entanto, por mais que o contexto das políticas possa influenciar quem se torna diretor de uma escola e quão esse profissional está preparados para liderar de forma eficaz, há poucas pesquisas para sugerir que o trabalho do diretor escolar varia de maneira considerável. Em seu estudo sobre o papel do diretor em quatro cidades latino-americanas, Anderson encontrou respaldo para "papéis de liderança comunitária e instrucional como atributos importantes para a eficácia da escola" (Anderson, 2008, p. 56). Os detalhes de cada um estão alinhados com grande parte das pesquisas citadas anteriormente. Grande parte do trabalho essencial de liderar escolas de maneira efetiva parece ser relativamente consistente. Aparentemente, o maior desafio consiste em garantir que essas lições sejam incorporadas à prática, quando os limites contextuais e políticos nacionais e locais constituem barreiras e estão desalinhados ou não apoiam o que se conhece como a melhor prática relativa aos diretores de escola.

Referências

ALADJEM, D. K. et al. *Achieving dramatic school improvement*: an exploratory study. Washington, DC: US Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, 2010.

ALVES, F. et al. Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. *International Journal of Educational Development*, n. 41, p. 25-34, 2015.

ANDERSON, J. Principals' role in public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *The Elementary School Journal*, v. 109, n. 1, p. 36-60, 2008.

BAROODY, K. *Turning around the nation's lowest-performing schools*: five steps districts can take to improve their chances of success. Washington, DC: Center for American Progress, 2011.

BORGES, A. From patronage politics to community deliberation: the recent experience of democratic school management in Brazil. *Public Administration and Development*, v. 27, n. 4, 2007.

BORGES, A. State government, political competition and education reform: comparative lessons from Brazil. *Bulletin of Latin American Research*, v. 27, n. 2, p. 235-254, 2008.

CENTER ON SCHOOL TURNAROUND. *Four domains for rapid school improvement*: a systems framework. San Francisco, CA: Center on School Turnaround at WestEd, 2017.

CHAPMAN, C. et al. Effective school processes. In: CHAPMAN, C. et al. (Eds.). *Routledge international handbook of educational effectiveness*: research, policy, and practice. New York, NY: Routledge, 2016. p. 77-99.

CHENOWETH, K.; THEOKAS, C. *Getting it done*: leading academic success in unexpected schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

COPELAND, G.; NEELEY, A. *Identifying competencies and actions of effective turnaround principals*. Metairie, LA: Southeast Comprehensive Center at SEDL, 2013. (Briefing paper).

DALY, A. J.; FINNIGAN, K. S. *Thinking and acting systematically*: improving school districts under pressure. Washington, DC: American Educational Research Association, 2016.

DODMAN, S. A vivid illustration of leadership. *Journal of Staff Development*, n. 35, p. 56-62, 2014.

DUKE, D. L. *Leadership for low-performing schools:* a step-by-step guide to the school turnaround process. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2015.

DUKE, D. L.; LANDAHL, M. Raising tests scores was the easy part: a case study of the third year of school turnaround. *International Studies in Educational Administration*, n. 39, p. 91-114, 2011.

DUKE, D. L.; SALMONOWICZ, M. Key decisions of a first-year 'turnaround' principal. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 38, n. 1, p. 33-58, 2010. doi: 10.1177/1741143209345450.

FLEISCHMAN, S.; HEPPEN, J. Improving low-performing high schools: searching for evidence of promise. *The Future of Children*, v. 19, n. 1, p. 105-133, 2009.

FRANCERA, S.; BLISS, J. Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, n. 10, p. 349-370, 2011. doi: 10.1080/15700763.2011.585537.

HALLINGER, P. The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, v. 30, n. 3, p. 35-48, 1992. doi: 10.1108/09578239210014306.

HALLINGER, P.; HECK, R. Exploring the principals' role in school effectiveness, 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, n. 9, p. 157-191, 1998. doi: 10.1080/0924345980090203.

HARRIS, A. Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, v. 32, n. 1, p. 11-24, 2004. doi: 10.1177/1741143204039297.

HARRIS, A.; LAMBERT, L. *Building leadership capacity for school improvement*. Phildelphia, PA: Open University Press, 2003.

HECK, R.; HALLINGER, P. Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, v. 46, n. 3, p. 659-689, 2009. doi:10.3102/0002831209340042

HERMAN, R. et al. *Turning around chronically low-performing schools*: a practice guide (NCEE #2008 4020). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2008.

HESS, F. M. *Cage-busting leadership*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013. doi: 10.1080/15582159.2013.848706

HITT, D. H.; MEYERS, C. V. Beyond turnaround: A synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, v. 38, n. 1, p. 4-31, 2018. doi: 10.1080/13632434.2017.1374943.

HITT, D. H.; TUCKER, P. D. Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: a unified framework. *Review of Educational Research*, v. 86, n. 2, p. 531-569, 2016.

HUBERMAN, M. et al. *Turnaround schools in California*: who are they and what strategies do they use? San Francisco, CA: California Comprehensive Center at WestEd, 2011. doi: 10.1037/e537112012-001.

JACOBSON, S. L. et al. Successful leadership in three high-poverty urban elementary schools. *Leadership and Policy in Schools*, n. 6, p. 291-317, 2007. doi: 10.1080/15700760701431553.

LAMBERT, L. *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

LEITHWOOD, K. *Ontario Leadership Framework with a discussion of the Leadership Foundations*. Ontario: The Institute for Education Leadership, OISE, 2012.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 2019. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; STRAUSS, T. *Leading school turnaround*: how successful leaders transform low-performing schools. John Wiley & Sons, 2010.

LEITHWOOD, K. et al. *Review of the research*: how leadership influences student learning. New York, NY: Wallace Foundation, 2004.

LOUIS, K. S. et al. *Investigating the links to improved student learning*: final report of research findings. New York, NY: Wallace Foundation, 2010.

MARIANO, S. R. H.; SILVA, F. C. e; MORAES, J. Brazil: Leadership in Brazil. In: Arlestig, H.; Day, C.; Johansson, O.'s (Eds.) *A decade of research on school principals*. Basel, Switzerland: Springer, 2016.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. *Principal leadership and school performance*: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, n. 39, p. 370-397, 2003. doi:10.1177/0013161X03253412

MAZZEO, C.; BERMAN, I. *Reaching new heights*: turning around low-performing schools. NGA Center for Best Practices, 2003.

McFEETERS, B. B.; HOOLE, E. R. Successful leadership in turnaround schools: a case study about the Center for Creative Leadership (CCL) and the School Leadership Executive Institute (SLEI). *Academic Leadership*, v. 7, n. 4, p. 26-42, 2010.

MEYERS, C. V.; HITT, D. H. School turnaround principals: what does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, v. 22, n. 1, p. 38-56, 2017.

MEYERS, C. V.; Van GRONIGEN, B. A. A lack of authentic school improvement plan development: evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, v. 57, n. 3, p. 261-278, 2019. doi: 10.1108/JEA-09-2018-0154.

MUIJS, D.; HARRIS, A. Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, n. 22, p. 961-972, 2006.

MURPHY, J. F. Preparation for the school principalship: the United States' story. *School Leadership & Management*, v. 18, n. 3, p. 359-372, 1998.

MURPHY, J. F. Turning around failing organizations: insights for educational leaders. *Journal of Educational Change*, v. 11, n. 2, p. 157-176, 2010.

MURPHY, J. F.; HALLINGER, P. The characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, n. 81, p. 176-181, 1988. doi:10.1080/00220 671.1988.10885819.

MURPHY, J. F.; MEYERS, C. V. *Turning around failing schools:* leadership lessons from the organizational sciences. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

MYERS, J. P. Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. *Teaching and Teacher Education*, n. 24, p. 952-966, 2008.

NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author, 2015.

O'CADIZ, M. D. P.; WONG, P. L.; TORRES, C. A. *Education and democracy*: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo. Boulder, CO: Westview Press, 1998.

PECK, C.; REITZUG, U. C. School turnaround fever: the paradoxes of a historical practice promoted as a new reform. *Urban Education*, n. 49, p. 8-38, 2014. doi: 10.1177/0042085912472511

REITZUG, U. C.; HEWITT, K. K. The tensions of 'strong' principal leadership: examining the leadership of a successful turnaround principal. In: ANNUAL MEETING OF THE UNIVERSITY COUNCIL FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. San Diego, CA, Nov. 2015. *Paper*. San Diego: University of San Diego, 2015.

REYES, A.; GARCIA, A. Turnaround policy and practice: a case study of turning around a failing school with English--language-learners. *Urban Review*, n. 46, 349-371, 2014. doi: 10.1007/s11256-013-0261-6.

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. *School leadership and student outcomes*: identifying what works and why; best evidence synthesis iteration. Auckland, New Zealand: University of Auckland, the New Zealand Ministry of Education, 2009.

ROWAN, B. Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, n. 16, p. 353-389, 1990.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. *Key characteristics of effective schools*: a review of school effectiveness research. London: International School Effectiveness and Improvement Centre, 1995.

SCHMIDT-DAVIS, J.; BOTTOMS, G. *Turnaround high school principals*: recruit, prepare, and empower leaders of change. high schools that work. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board (SREB), 2012.

SCOTT, C.; DUNN, L.; McCAULEY, C. Reframing turnaround: From a school initiative to a system initiative. In: MEYERS, C.; DARWIN, M. (Eds.). *Enduring myths that inhibit school turnaround*. Charlotte, NC: Information Age, 2017. p. 111-132.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001.

SWEENEY, J. Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, n. 39, p. 346-352, 1982.

THIELMAN, J. School turnaround: Cristo Rey Boston High School case study. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, v. 16, n. 1, p. 115-147, 2012.

WOLK, R. Strategies for fixing failing public schools. *Education Week*, v. 18, n. 12, 1998. Disponível em: <http://secure.edweek.org/ew/vol-18/12pew.h18>. Acesso em: 8 set. 2005.

YLIMAKI, R. M. et al. . Developing Arizona turnaround leaders to build high-capacity schools in the midst of accountability pressures and changing demographics. *Leadership and Policy in Schools*, n. 13, p. 28-60, 2014. doi: 10.1080/15700763.2014.884226.

Capítulo 9

Liderança e redes escolares

Santiago Rincón-Gallardo[25]

As redes escolares[26] têm atraído o interesse do setor educacional por seu potencial como veículos de inovação e melhoria nas escolas e nos sistemas escolares[27] (Daly, 2010; Elmore, 2007; Huberman 1995; Lieberman; Grolnick, 1996). Até agora, neste novo século, o conhecimento sobre os benefícios da colaboração *profissional* e das redes escolares tem se expandido de maneira considerável (Leana; Pil, 2006; McCarthy; Rubinstein, 2017; Rubinstein; McCarthy, 2016). Entretanto, a proliferação de redes como estratégia de mudança avançou de forma mais rápida do que a sua eficiência. De fato, com frequência, em vários sistemas educacionais as redes existentes são mais inconsistentes do que eficazes (Chapman; Mujis, 2014; De Lima, 2010). Quando se trata de melhorar a aprendizagem dos estudantes em sistemas educacionais como um todo, não é a existência ou a criação de redes o que mais importa, mas como essas redes funcionam e o que fazem de maneira específica (Rincón-Gallardo; Fullan, 2016). Por outro lado, para garantir a eficácia do trabalho colaborativo dentro das redes, a liderança tem um papel fundamental.

Este capítulo tem dois objetivos principais. Em primeiro lugar, fornece uma definição de rede escolar *eficaz* e identifica alguns de seus atributos essenciais (Rincón-Gallardo; Fullan, 2016). Em segundo lugar, descreve certas formas pelas quais os líderes podem transformar as redes escolares em poderosos veículos de melhoria nas alas de aula, nas escolas e nos sistemas educacionais (Rincón-Gallardo, 2019a).

1. Atributos essenciais das redes escolares eficazes

Quando falo em *redes escolares*, refiro-me a um grupo de pessoas ou organizações dedicadas à educação e às conexões diretas e indiretas entre elas. Ao falar em *colaboração*, refiro-me ao ato de trabalhar em conjunto por um propósito comum. Como a função e a dinâmica interna das redes determinam sua eficácia, nesta seção, eu me concentrarei na colaboração efetiva dentro das redes escolares. Por redes escolares *eficazes*, refiro-me às redes que:

a. resultam – indireta, mas intencionalmente – em melhorias na aprendizagem dos estudantes;
b. cultivam a capacidade profissional de educadores e líderes em todo o sistema; e
c. tornam-se uma força coletiva de melhoria do sistema educacional como um todo.

Como possíveis veículos de aprendizagem por meio da ação e como espaços de ação e reflexão coletivas, as redes escolares têm potencial para se tornarem poderosos caminhos de melhoria nas salas de aula, nas escolas e nos sistemas educacionais como um todo. No entanto, a expressão *redes escolares* tem se propagado em uma velocidade muito mais rápida do que sua eficácia.

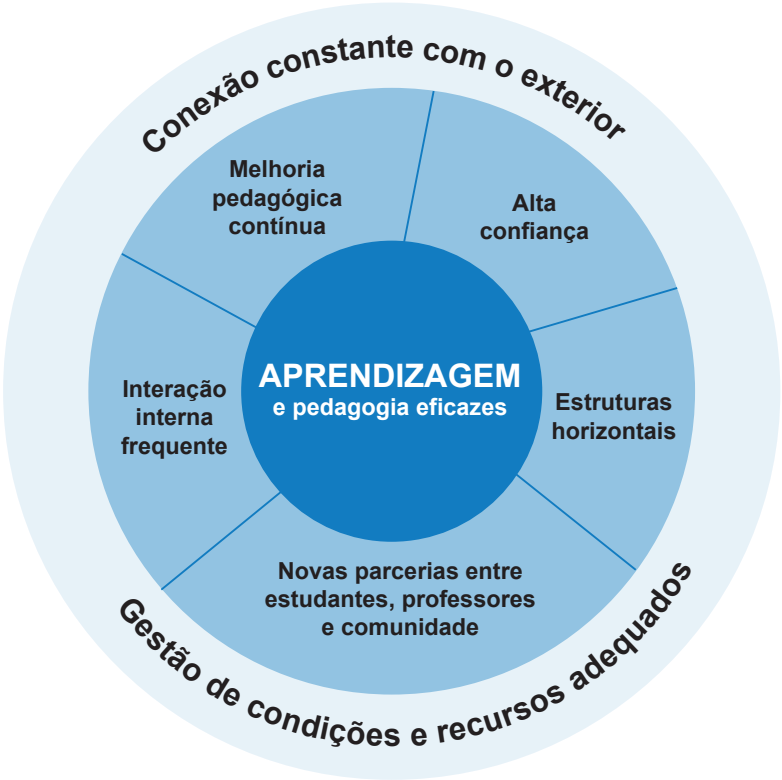
Em uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento de clareza e precisão em torno da ideia de redes escolares, realizei com Michael Fullan (Rincón-Gallardo; Fullan, 2016) uma revisão das pesquisas existentes e dos casos emergentes de redes escolares eficazes em várias configurações – redes locais e mistas de professores, escolas e sistemas educacionais – para identificar alguns de seus atributos essenciais. Vou listar e resumir cada um desses atributos apresentados conjuntamente na Figura 1.

[25] Diretor de pesquisa da equipe de consultores associados a Michael Fullan.

[26] *Nota de tradução:* no Brasil, as redes escolares (*school networks*) são chamadas de *redes de ensino*. A rede pública de ensino é formada pelas escolas municipais, pelas escolas estaduais e pelas escolas federais; nessa última categoria, estão apenas as escolas de ensino médio e ensino técnico e profissional. Há também a rede privada de ensino, formada por escolas particulares que não recebem auxílio do governo. Existem três tipos de escolas particulares: as escolas comunitárias, as escolas confessionais ou religiosas e as escolas filantrópicas.

[27] *Nota de tradução:* no Brasil, os sistemas escolares (*school systems*) são chamados de *redes municipais de ensino* ou *sistemas educacionais municipais*.

Figura 1 – Atributos essenciais de redes escolares eficazes



Fonte: Rincón-Gallardo; Fullan (2016, p. 5-22).

1.1. Concentrar-se em objetivos ambiciosos de aprendizagem relacionados a pedagogias eficazes

No cerne do trabalho de uma rede escolar eficaz está a intenção deliberada de transformar a dinâmica dentro do núcleo pedagógico – a relação entre educadores e estudantes na presença de um objeto de conhecimento (City et al., 2009; Hawkins, 1974). A colaboração efetiva requer uma visão que capte as mentes, os corações e as mãos dos agentes que fazem parte de uma rede. O foco em melhorar ou transformar de maneira substancial a prática pedagógica, para aprofundar e melhorar a aprendizagem dos estudantes (*qualidade*), além de reduzir a variabilidade dos níveis de desempenho entre eles (*equidade*), oferece o melhor veículo para uma colaboração efetiva, tanto dentro das escolas como nas redes escolares. Essa prática alimenta a motivação intrínseca dos professores para promover uma diferença positiva e tangível na vida de seus estudantes e satisfaz a missão dos sistemas educacionais públicos de oferecer uma educação de qualidade para as novas gerações.

Nas redes escolares mais eficazes, o estabelecimento de metas ambiciosas para a aprendizagem dos estudantes é acompanhado por um compromisso de alcançar resultados mensuráveis. Existem duas formas pelas quais as redes eficazes são capazes de fazer isso. Uma delas é estabelecer e concentrar o esforço em alcançar um pequeno número de metas de aprendizagem mensuráveis e ambiciosas. (Veja, por exemplo, Rincon-Gallardo; Fullan, 2015).

A outra forma consiste em articular uma definição simples e aplicável do que se considera como prática(s) pedagógica(s) eficaz(es) e estabelecer mecanismos para que os participantes de uma rede possam observar, testar e refinar o tipo de prática pedagógica que se espera deles. Em casos como esses (ver Rincón-Gallardo, 2016; Colbert; Arboleda, 2016; Zaalouk, 2009), apesar de a realização de metas mensuráveis não ter sido um elemento central nos esforços dos envolvidos, foram alcançadas melhorias substanciais no desempenho educacional dos estudantes frequentadores das escolas que adotaram modelos específicos de transformação pedagógica.

1.2. Desenvolver relacionamentos sólidos de confiança e responsabilidade compartilhada

A mudança viaja na velocidade da confiança. No cerne das redes escolares eficazes estão fortes relações ligadas a uma agenda compartilhada. Elas encontram terreno fértil em ambientes de alta confiança, que estabelecem as bases para os avanços do trabalho do grupo. A confiança é essencial em situações como conversas desconfortáveis, quando compromissos previamente estabelecidos não são cumpridos ou quando é necessário

apontar que o desempenho ou a prática de um colega não é aceitável e requer atenção imediata. Entretanto, o que talvez seja mais importante é o fato de que a confiança é fundamental para que os integrantes de uma rede tenham a abertura para reconhecer o que não sabem, para aprender em grupo e para pedir a ajuda de outros profissionais, um pré-requisito essencial para a aprendizagem e para o crescimento pessoal e coletivo. Reconhecer o que não se sabe e aprender em grupo representam uma mudança radical da posição de certeza e conhecimento que tem sido historicamente atribuída a professores e líderes escolares, a maioria dos quais aprendeu que não saber é um sinal de fraqueza.

Enquanto a comparação de resultados entre escolas, nos contextos de avaliação punitiva das escolas e/ou dos educadores, cria respostas defensivas, nos ambientes de grande confiança a transparência das informações alimenta um senso compartilhado de urgência moral para melhorar e aprender uns com os outros. A responsabilidade interna ocorre quando os participantes de um grupo se responsabilizam de maneira compartilhada pelos resultados e pelas formas como buscam melhorá-los. Em redes eficazes, fortes relações de confiança andam juntas com uma forte prestação de contas e responsabilização interna. Estabelecer relações de confiança e responsabilidade compartilhada leva tempo. Investir o tempo necessário para construir fortes relações de confiança é, muitas vezes, a melhor maneira de acelerar a melhoria em longo prazo.

1.3. Melhorar de forma contínua a prática profissional por meio de ciclos de pesquisa coletiva

Uma característica distintiva das redes efetivas é que elas estabelecem processos ou protocolos que facilitam a aprendizagem e a melhoria contínua da prática profissional de seus membros. A colaboração efetiva invariavelmente envolve seus participantes em ciclos contínuos de investigação coletiva, que consistem essencialmente em:

a. Examinar evidências confiáveis sobre a aprendizagem dos estudantes (dados de aproveitamento escolar, trabalho discente, observações em sala de aula etc.) com a seguinte pergunta-chave em mente: o que se está ou não fazendo para produzir essas evidências?
b. Elaborar e testar mudanças na prática, as quais sejam orientadas para resolver o problema identificado.
c. Acumular de forma rápida as evidências do impacto das mudanças na prática; incorporar as mudanças que melhoram a eficácia profissional e a aprendizagem dos estudantes na prática diária; refinar ou descartar ideias com base nas evidências de seu impacto.
d. Voltar ao ponto *a*.

A consulta coletiva ajuda o grupo a permanecer mais na ação do que na idealização. Nas redes mais efetivas, os participantes estão envolvidos em uma forma de agir que ajuda cada um a melhorar e aprender sobre o seu ponto de ação, ou seja, tarefas que alteram sua forma de pensar e atuar à medida que eles as desempenham. Os participantes dessas redes aprendem de maneira gradual e melhoram suas práticas ao experimentar novos métodos e aprender com os próprios erros.

A atividade das redes efetivas varia, por um lado, entre a prática de novas rotinas para aumentar a profundidade e a precisão da prática profissional e, por outro, a identificação e a busca de novas áreas de melhoria. A identificação regular da próxima área de melhoria é fundamental para evitar que o trabalho e sua qualidade retrocedam ou permaneçam estagnados.

As redes mais efetivas não apenas melhoram seu trabalho interno, mas também se identificam e se organizam para transformar as estruturas ou as práticas institucionais que restringem ou dificultam seu trabalho de melhoria. Dessa forma, funcionam de maneira simultânea como veículos de cultivo do capital profissional de seus membros e como agentes coletivos de mudança no sistema educacional como um todo.

1.4. Estabelecer estruturas horizontais de poder

As redes requerem uma liderança intencional. Elas devem ser coordenadas por líderes que modelam e facilitam a aprendizagem e a liderança de modo compartilhado. Além da liderança exercida por líderes formais, a liderança é distribuída entre outros membros da rede.

A facilitação qualificada do trabalho colaborativo é um aspecto fundamental para as redes efetivas. Pelo menos dois aspectos podem ser especialmente necessários na fase de se iniciar uma rede. Primeiro, a coordenação por um facilitador externo, que pode indicar pontos cegos ou tabus dentro do grupo, bem como ajudar a conduzir com sucesso conversas desconfortáveis. Em segundo lugar, como as redes escolares são um fenômeno relativamente recente, é importante aprender de maneira rápida com a experiência. Isso exige três práticas:

a. ser reflexivo e permanecer atento à própria aprendizagem;
b. convidar e envolver avaliadores externos como amigos críticos que avaliam e fornecem *feedback* sobre o progresso que está sendo feito e sobre áreas de melhoria; e
c. aproveitar o conhecimento disponível sobre as redes eficazes.

Especialmente no caso de redes escolares ou redes intra ou interdistritais, a participação de vários líderes na rede em cada nível do sistema educacional pode torná-las mais efetivas. A presença de líderes do sistema educacional ajuda a estabelecer a importância que esse sistema deposita na colaboração em rede, enquanto a participação de agentes

em diferentes níveis do sistema educacional torna mais provável que o trabalho e as práticas colaborativas se enraízem na cultura desse sistema.

Nas redes mais efetivas, os papéis de liderança são relativamente fluidos. A autoridade é determinada mais pelo conhecimento prático e pela experiência – que são relevantes em um determinado momento – do que pela posição hierárquica formal. O melhor preditor de inteligência coletiva em um grupo é a igualdade na distribuição dos turnos para contribuir com ideias no próprio grupo (Pentland, 2014). Ou seja, grupos em que vários indivíduos contribuem para a conversa são mais inteligentes de maneira coletiva do que aqueles nos quais um ou poucos indivíduos dominam a conversa. Quando redes eficazes incluem membros com algum tipo de autoridade formal sobre outros, esses papéis formais tornam-se virtualmente invisíveis à medida que o trabalho colaborativo está em andamento: líderes formais ou facilitadores assumem o papel de aprendizes enquanto apoiam, coordenam ou facilitam a colaboração.

1.5. Atuar internamente de maneira intensiva e conectar-se com frequência com o exterior

Alex Pentland (2014), do Massachusetts Institute of Technology (MIT), é pioneiro em física social, uma nova ciência que estuda os padrões de interação social em várias organizações e sua relação causal com seus níveis de produtividade e criatividade. Ele e sua equipe descobriram que as organizações mais efetivas combinam uma interação robusta em seu interior com uma conexão frequente com o exterior. Por meio da frequente interação interna, os membros do grupo desenvolvem uma linguagem e uma mentalidade compartilhadas sobre a natureza do trabalho que os une, ao mesmo tempo em que constroem normas e formas de comportamento, laços de confiança e responsabilidade compartilhada.

Enquanto os grupos mais efetivos interagem de forma constante no interior, eles também mantêm conexões com o exterior pela frequente interação de seus membros individuais com suas redes pessoais e profissionais, assim como com outras organizações externas. Manter ligações constantes com o exterior proporciona ao grupo o acesso a novas ideias e práticas que ajudam a melhorar ou transformar o trabalho interno. Isso é especialmente importante quando o problema a ser enfrentado requer conhecimento e experiência que não estão disponíveis dentro do grupo. Além disso, a conexão frequente com o exterior ajuda a quebrar "câmaras de eco", um fenômeno observado quando grupos com muito contato interno, mas fechados ao contato externo, começam a reciclar as mesmas ideias e práticas, mesmo quando elas são ineficazes ou contraproducentes. A conexão efetiva com o exterior continua difícil de ser alcançada e sustentada nas atuais redes educacionais. Entretanto, isso é essencial para que as redes possam servir como uma força de renovação dos sistemas educacional.

1.6. Formar novas parcerias entre estudantes, educadores e a comunidade

Existem redes que começaram a redefinir a natureza do papel e as relações entre estudantes, professores, famílias e a comunidade. Nessas novas parcerias, os estudantes assumem o controle de sua própria aprendizagem e aprendem com mais profundidade sob a orientação de seus professores. Em colaboração uns com os outros, os professores "orquestram" as experiências de aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma, famílias, indivíduos e grupos da comunidade tornam-se parceiros ativos na construção da aprendizagem de crianças e jovens.

Algumas das redes mais efetivas também combinam estratégias com foco na escola por meio de esforços para promover a participação da comunidade, seja para proporcionar aos estudantes e aos professores oportunidades mais amplas de aprender sobre os temas, desenvolver habilidades com o apoio de especialistas externos, ou para mitigar os efeitos das condições negativas que afetam os estudantes fora das escolas, por meio de ações como iniciativas de saúde e nutrição, serviços para o bairro etc. Não é fácil envolver participantes como universidades, meios de comunicação e clubes esportivos na melhoria dos sistemas escolares e das comunidades onde eles estão localizados. É necessário que haja uma liderança intencional para identificar e estabelecer um propósito comum, para manter o curso e criar coordenação e coerência entre todos os envolvidos.

1.7. Assegurar os recursos adequados para sustentar o trabalho

Redes efetivas são organizadas para ter acesso e assegurar recursos para funcionar de maneira adequada. Os recursos mais importantes são aqueles que criam as condições para uma colaboração efetiva, como o tempo para que os membros da rede se encontrem e colaborem com a maior frequência possível. Igualmente importante é garantir recursos para a sustentabilidade do *networking*. Como sugerem Andy Hargreaves e colegas (2014), as organizações mais bem-sucedidas se preparam para a sustentabilidade desde o início de seus esforços de melhoria, não no final do processo. Essas organizações enfrentam questões essenciais para a sustentabilidade desde o início, como, por exemplo: como construir uma base sólida para o sucesso contínuo ao longo do tempo, mesmo depois que os líderes fundadores tiverem ido embora?

Recursos para apoiar uma colaboração efetiva nem sempre virão com facilidade, e apenas esperar por recursos externos para iniciar um trabalho colaborativo é uma estratégia pouco

promissora. Em casos de escassez de recursos externos, os líderes de uma rede podem se organizar de maneira coletiva para identificar e obter os recursos necessários para sustentar o trabalho em rede – isso pode produzir um senso de identidade coletiva e comprometimento dentro do grupo.

Redes efetivas utilizam recursos sob seu controle (como tempo individual, horários, instalações da escola ou do sistema educacional local para se reunir regularmente, sistemas de dados disponíveis etc.) para iniciar seu trabalho de melhoria coletiva. Uma vez que começam a causar um impacto mensurável e ganham impulso, as redes podem atrair a atenção de autoridades educacionais, possíveis doadores ou outros parceiros que possam ter interesse em investir no apoio ao trabalho da rede.

Quando as redes operam de forma efetiva, seu recurso mais importante – o desejo individual e coletivo de fazer uma diferença positiva e tangível na vida de crianças e jovens na escola – pode ser regenerado e ampliado de maneira contínua, à medida que o trabalho se aprofunda e se expande. Além disso, redes efetivas cultivam novas lideranças. Isso ocasiona um maior impacto no curto prazo, aumenta o número de líderes locais com um propósito comum e abre caminho para a próxima geração de líderes.

Nesta seção, eu identifiquei e descrevi os atributos essenciais das redes escolares efetivas. Agora é hora de abordar o papel da liderança na criação de culturas colaborativas efetivas nas redes escolares. Este será o foco da próxima seção.

2. Liderança para uma colaboração efetiva nas redes escolares

Preencher de forma efetiva a lacuna entre *o que sabemos* sobre a colaboração efetiva e *como as redes escolares fazem na prática* requer precisão no nosso entendimento sobre o papel da liderança. No entanto, esse tema tem recebido pouca atenção na literatura especializada. Uma questão importante que ainda não foi respondida pelas pesquisas educacionais é a seguinte: qual é o papel da liderança na transformação das redes escolares em veículos eficazes de melhoria e inovação? Nesta seção, vou discutir três papéis de liderança, que são derivados da análise de estudos de caso em redes escolares na Colômbia, Chile, México e Inglaterra (Rincón-Gallardo, 2019a). Os três papéis são:

a. líder aprendiz;
b. agente de mudança cultural; e
c. agente de mudança sistêmica.

2.1. Líder aprendiz

Seja em uma escola, em um sistema educacional ou em uma rede escolar, a boa liderança é como uma boa pedagogia. Líderes eficazes criam as condições para que todos no grupo aprendam *juntos* sobre o que está funcionando e o que não está. Isso é o que Michael Fullan (2014) chamou de *líder aprendiz*. A ideia de que a capacidade e a abertura para aprender são traços fundamentais da liderança eficaz encontra apoio sólido nas evidências criadas pelas pesquisas educacionais. Após examinar os efeitos de uma gama diversificada de práticas de liderança escolar no desempenho educacional dos estudantes, Viviane Robinson e colegas (2008) descobriram que a prática com maior efeito positivo neste desempenho consiste em apoiar e *participar como aprendiz* nos processos de aprendizagem profissional dos professores. A magnitude do efeito dessa prática nos resultados de aprendizagem dos estudantes é pelo menos o dobro da de qualquer outra prática de liderança.

Uma descoberta semelhante está começando a surgir em distritos escolares. Estudos de caso de distritos escolares eficazes (ver Brandon et al., 2015; Johnson et al., 2015) apontam a importância de se administrar de maneira efetiva a relação entre a instância central de gestão educacional e as escolas. Isso inclui:

a. fornecer apoio e desenvolver habilidades para uma boa tomada de decisões;
b. estabelecer canais de comunicação bidirecional e aprendizagem mútua;
c. criar oportunidades para que as escolas aprendam umas com as outras; e
d. organizar o sistema educacional, para que faça sentido nas mentes e nos corações das pessoas que nele trabalham.

Em outras palavras, uma liderança efetiva nos distritos escolares consiste em estabelecer vínculos pedagógicos com as escolas, para que os líderes criem as condições para a aprendizagem escolar, enquanto ambas as partes aprendem e melhoram ao longo do processo.

O papel do *líder aprendiz* também parece ser relevante no caso das redes escolares. Aqui, vou descrever três aspectos essenciais do papel do *líder aprendiz* nas redes escolares.

2.1.1. Teoria da aprendizagem

Nas redes escolares efetivas cujo trabalho tem sido documentado, os líderes mostram uma compreensão robusta e cada vez mais sofisticada de como e sob quais condições as pessoas aprendem melhor. Esse entendimento permeia as principais ações que os líderes realizam para apoiar o trabalho das redes. Em algumas redes escolares, como as promovidas pela Escola Nova (*Escuela Nueva*) na Colômbia (Colbert;

Arboleda, 2016) ou pelas Redes de Tutoria (*Redes de Tutoría*, também conhecidas como *Comunidades de Aprendizaje*) no México (Rincón-Gallardo, 2016), os participantes aprendem, primeiro como estudantes, as pedagogias que se espera que sejam utilizadas em suas salas de aula por meio da experiência direta com as próprias pedagogias. Além disso, eles se reúnem periodicamente para observar colegas mais experientes formularem modelos dessas práticas, praticar as pedagogias com seus colegas, discutir os desafios específicos enfrentados e projetar soluções em colaboração com seus colegas.

Em outras redes escolares, como as Redes de Melhoramento Escolar apoiadas pela Universidade Católica de Temuco, no Chile (Rincón-Gallardo; et al., 2019), os líderes que facilitam o trabalho das redes definiram vários preceitos pedagógicos básicos que orientam seu trabalho de facilitação (por exemplo: a boa aprendizagem é fundamentada no interesse de quem aprende; a aprendizagem requer reflexão sobre a própria prática; a reflexão deve enfocar o papel dos líderes escolares e seu impacto na aprendizagem dos estudantes). Outras redes escolares, como as que fazem parte do Programa de Parcerias Escolares, no Reino Unido (Farrar; Cronin, 2017), operam por meio de protocolos de revisão pelos pares, que são processos intensivos de aprendizagem em que uma ou mais escolas visitam uma escola anfitriã que identificou áreas de melhoria e solicitou apoio de outras instituições da rede para elaborar soluções.

2.1.2. Vínculo intencional entre ensino e aprendizagem

Como apontou Viviane Robinson, a liderança tem de estar diretamente ligada e embutida nas tarefas que os líderes devem ajudar os outros a realizar. Robinson propõe ainda que a liderança efetiva ocorre "quando os seguidores reconhecem as ideias e as ações do líder como possibilidades de avançar e resolver problemas que consideram relevantes" (Robinson, 2001, p. 90). No caso das redes escolares, vincular diretamente a liderança ao ensino e à aprendizagem é uma forma objetiva de aprimorar a aprendizagem dos estudantes e estimular o envolvimento e o comprometimento dos membros da rede. Isso pode ser realizado de várias maneiras. Em alguns casos, como a Escola Nova colombiana e as Redes de Tutoria mexicanas, os participantes da rede têm exposição direta e constante às pedagogias que se espera que tragam para suas salas de aula. Em outros, como as redes escolares do Programa de Parcerias Escolares do Reino Unido, a prática profissional dos professores e dos líderes é examinada à luz das evidências existentes sobre a aprendizagem dos estudantes. Discuto isso com mais detalhes na próxima seção.

2.1.3. Processos de exame e aperfeiçoamento contínuo da prática profissional

Apoiar o contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos para o diagnóstico, a melhora e a transformação da prática profissional dos membros de uma rede é um aspecto fundamental para uma liderança efetiva nas redes escolares (Brown; Poortman, 2018; Datnow; Park, 2019; Hargreaves; O'Connor, 2018). O procedimento específico pode ter diferentes nomes em diferentes redes – por exemplo, "estudo colaborativo", "comunidade de aprendizagem profissional" e "comunidade de prática". Entretanto, todas essas abordagens têm os seguintes aspectos essenciais em comum:

a. exame coletivo da prática profissional de professores e líderes, à luz das evidências disponíveis sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a prática pedagógica docente;
b. elaboração conjunta de estratégias ou mudanças na prática profissional para melhorar a aprendizagem dos estudantes;
c. teste dessas estratégias ou mudanças e revisão dos resultados em sessões de trabalho subsequentes; e
d. volta-se ao ponto *a*.

2.2. Agente de mudança cultural

Melhorar de maneira substancial a aprendizagem dos estudantes e a prática pedagógica dos professores requer iniciar e manter processos de mudança cultural profundos e abrangentes, para os quais os líderes das redes escolares têm um papel muito importante a desempenhar.

Tornar realidade a colaboração efetiva nas redes escolares requer muito trabalho e esforço, pois exige mudanças profundas na forma como educadores e líderes têm definido suas identidades profissionais e exercido sua prática profissional. Dito de forma sucinta, a colaboração efetiva é difícil porque vai contra o princípio da cultura da escolarização. Em primeiro lugar, a colaboração efetiva exige que educadores e líderes abram sua prática à observação de seus colegas – uma prática que contraria a cultura de isolamento que tem caracterizado a história da profissão docente. Em segundo lugar, para que ocorra uma colaboração efetiva, os membros de uma rede devem se sentir seguros e prontos para reconhecer de forma aberta quando não souberem ou não entenderem algo e, assim, pedir ajuda. Isso significa abandonar a ideia de que ser um bom professor ou um bom líder significa ter sempre a resposta certa e nunca estar errado. Em terceiro lugar, a colaboração efetiva requer uma mudança radical na natureza das interações dos líderes com os educadores, ou seja, relações mais horizontais de diálogo e aprendizagem mútua, em vez de relações hierárquicas de poder e controle. Finalmente, a conexão com outras escolas vai contra a tendência histórica de as escolas se fecharem em si mesmas e se isolarem das outras.

Apenas recentemente o papel dos líderes da rede escolar como agentes de mudança cultural começou a receber atenção na área da pesquisa educacional. Por exemplo, nas Redes de Melhoramento Escolar de Temuco, no Chile, os

líderes conseguiram transformar a cultura de colaboração dentro da rede por meio de estratégias que incluem as seguintes características centrais:

a. *organizar as práticas* de liderança e a colaboração que se espera dos membros da rede;
b. comunicar e agir com *honestidade e transparência* sobre os propósitos da rede e a natureza do trabalho, tanto entre os membros da rede como no sistema educacional como um todo;
c. estimular a *reflexão com senso crítico* sobre as ligações e as contradições entre o discurso e a prática dos participantes da rede;
d. prestar *atenção à dinâmica interna* do grupo e apontar quando o trabalho realizado está se revertendo ao uso dos procedimentos antigos;
e. *cultivar a liderança* para a mudança cultural nos outros membros da rede (Rincón-Gallardo et al., 2019, p. 264).

Em outros casos, como nas Redes de Tutoria no México e na Escola Nova na Colômbia, a transformação deliberada do núcleo pedagógico funciona como a principal força motriz para a mudança cultural. Isso acontece nos casos em que as pedagogias desenvolvidas e implementadas na rede abandonam as relações verticais de autoridade e controle e, em vez disso, passam a cultivar relações horizontais de apoio, diálogo e aprendizagem mútua, tanto entre educadores e estudantes como entre os pares (ver Colbert; Arboleda, 2016; Rincón-Gallardo, 2016).

2.3 Agente de mudança sistêmica

Às vezes, os líderes das redes escolares efetivas procuram moldar, de maneira intencional, o sistema educacional mais amplo no qual essas redes atuam. Eu descrevo aqui três maneiras pelas quais os líderes de algumas dessas redes realizam tais mudanças.

2.3.1. Modificar ou atenuar os obstáculos

Os sistemas de educação compulsória não foram concebidos para promover a aprendizagem para a democracia, mas como um veículo para a custódia, o controle e a classificação dos estudantes (Mehta, 2013; Tyack, 1974; van Horn Melton, 2003). Essas três funções históricas da escolaridade não apenas limitam, como também desabilitam a aprendizagem e a democracia (Rincón-Gallardo, 2019). Quando educadores e líderes se apropriam desses dois objetivos e procuram atualizá-los em seu trabalho, eles inevitavelmente experimentam tensão com as estruturas, as práticas e as normas da escola convencional. Tendo natureza contracultural, as pedagogias concebidas de forma intencional para libertar a aprendizagem criam atritos com a cultura dominante e com as estruturas institucionais da escola convencional. Considerando-as como objetos estranhos, a reação natural da cultura escolar convencional será a de rejeitá-las ou devorá-las. Por essa razão, os líderes da rede escolar devem se envolver em negociações com as autoridades locais e regionais para alterar ou enfraquecer as limitações de renovação cultural impostas ao seu trabalho por requisitos, normas e procedimentos institucionais. De forma mais geral, é necessário se organizar para modificar os obstáculos.

Os recursos tangíveis e intangíveis disponíveis aos educadores e aos líderes para transformar a prática pedagógica e, assim, melhorar a aprendizagem dos estudantes variam de um sistema educacional para outro. Um papel importante dos líderes da rede escolar consiste em identificar e aproveitar esses recursos para mobilizar apoio técnico e político, a fim de minimizar ou deslocar aquelas regras ou práticas institucionais ou administrativas, que impõem empecilhos ao trabalho de renovação cultural nas salas de aula e nas escolas, bem como fortalecer as práticas e os processos que apoiam esse trabalho.

Em algumas redes escolares centradas em transformar de maneira radical a prática pedagógica nas salas de aula, como as Redes de Tutoria mexicanas, chegou-se a um ponto em que foi estabelecida na maioria das escolas da rede uma sólida cultura de aprendizagem, e a maioria de seus estudantes, professores e membros da comunidade começaram a mostrar sinais claros de envolvimento e entusiasmo pela confiança e prazer em aprender com os estudantes participantes; da mesma forma, aumentou sua capacidade de aprender por conta própria e prestar contas do que e como eles aprendiam. Os líderes dessas redes passaram então a organizar visitas às escolas participantes, além de reuniões com agentes de vários níveis hierárquicos do sistema educacional – estudantes, professores, supervisores escolares, líderes dos sistemas estaduais de educação e acadêmicos. Esses eventos serviram para mostrar os avanços que estavam ocorrendo e também foram úteis como uma plataforma para os professores participantes comunicarem o apoio que estavam recebendo de suas autoridades e se o consideravam útil (por exemplo, o apoio para facilitar o uso de uma sala de reuniões nas salas de supervisão para que os professores se reunissem, estudassem e aperfeiçoassem sua prática), bem como para informar sobre as regras e práticas institucionais e administrativas que dificultavam seus esforços para modificar e disseminar suas práticas (por exemplo, o excesso de carga burocrática, a participação obrigatória em eventos não acadêmicos etc.). Nessas reuniões, muitos supervisores escolares e líderes estatais tomaram decisões e assumiram compromissos públicos para reduzir os obstáculos e fortalecer o apoio à consolidação e à disseminação de novas pedagogias promovidas por redes escolares (ver Rincón-Gallardo, 2016).

2.3.2. Mudar a cultura do sistema

Na história de algumas redes escolares centradas na transformação radical do núcleo pedagógico, há momentos em que seus líderes são convidados a assumir posições formais de

liderança nos sistemas educacionais em que as redes operam. Foi o caso, por exemplo, da Escola Nova colombiana e das Redes de Tutoria mexicanas. Com esse novo poder político e administrativo, eles começaram a trabalhar para mudar a cultura do sistema como um todo. Algumas das principais ações para alcançar isso incluem criar equipes híbridas, que incorporem educadores e líderes locais com experiência em transformação pedagógica, além de pessoas com ampla experiência na burocracia dos ministérios da Educação nos âmbitos nacionais ou estaduais. Essas equipes híbridas trabalham para criar uma cultura organizacional em seus ministérios da Educação, ao:

- desenvolver vínculos mais horizontais de diálogo e aprendizagem mútua entre o órgão central e as escolas;
- estimular o desenvolvimento de redes escolares, regionais e estaduais para disseminar a transformação pedagógica; e
- direcionar a atenção de todos os envolvidos – dos ministérios nacionais às salas de aula – para a transformação fundamental do ensino e da aprendizagem.

Outras redes escolares, como as envolvidas no Programa de Parceria Escolar, no Reino Unido, têm ajudado a mudar a cultura do sistema educacional em que atuam, concentrando-se no desenvolvimento de maiores coerência e conexão em sistemas educacionais de alguma forma fragmentados e desconectados. Isso foi obtido por meio do desenvolvimento de sistemas de melhoria dirigidos pela escola, por organizações escolares e por parcerias locais de aprendizagem que envolveram o governo e outros órgãos sociais.

2.3.3. Criar parcerias para transformar as escolas e seu contexto

Para melhorar a educação, é necessário transformar simultaneamente o que acontece nas escolas e nos sistemas educacionais, bem como o que acontece fora desses ambientes. Por essa razão, os líderes da rede escolar na função de agentes de mudança sistêmica também desenvolvem parcerias com suas comunidades e com outros grupos para mudar a cultura das escolas e influenciar a transformação do contexto mais amplo em que a rede escolar opera. Isso pode assumir várias formas, incluindo:

a. envolvimento da comunidade e das famílias nas atividades de aprendizagem dos estudantes (por exemplo, identificação e elaboração de soluções para questões locais, envolvimento dos pais como mentores de estudantes, envolvimento de adultos devido aos conhecimentos e às habilidades que possuem etc.);
b. apoio material para as atividades das redes escolares (por exemplo, transporte e motoristas para estudantes e professores em visitas de intercâmbio com outras escolas, atendimento a crianças em sala de aula por algumas horas enquanto os professores frequentam reuniões de aprendizagem profissional etc.); ou
c. divulgação "boca a boca" do trabalho de mudança cultural que está sendo realizado (por exemplo, participação em reuniões com outras comunidades ou com autoridades educacionais para dar testemunho e pedir apoio aos esforços de transformação pedagógica das redes escolares).

3. Comentários finais

Neste capítulo, apontei sete atributos essenciais das redes escolares eficazes, assim como identifiquei três papéis fundamentais que os líderes podem desempenhar na promoção e na manutenção de culturas de *colaboração efetiva* nas redes escolares.

Atualmente, vivemos em tempos especialmente voláteis e incertos. Ainda que latente, há um imenso potencial nas redes escolares e em seus líderes para transformar as escolas e os sistemas educacionais em ambientes nos quais a aprendizagem e a colaboração são responsabilidades de todos; e isso exigirá muito esforço para tornar as redes escolares agentes coletivos de transformação.

A América Latina como um todo, e o Brasil, em particular, como parte do Sul global, oferecem um terreno fértil para levar as redes escolares mais além do que os líderes intermediários do mundo anglo-saxão têm sido capazes até a atualidade. No que diz respeito às reformas educacionais, a tendência dominante na região tem sido a de tentar emular sistemas educacionais com melhores índices de aproveitamento em provas internacionais. O problema fundamental dessa tendência é que mesmo aqueles sistemas educacionais considerados exemplares estão chegando a seus limites e, atualmente, enfrentam o desafio de se reinventar para preparar de maneira efetiva as gerações mais jovens para o futuro. A América Latina, incluindo o Brasil, está em uma encruzilhada: copiar o Norte ou reinventar a educação? Eu estou inclinado à segunda opção.

Como sugeriu Charles Leadbeater (2012), a inovação educacional mais poderosa e radical tem ocorrido nas economias em desenvolvimento, não nos países industrializados. Isso porque é no Sul global que as necessidades são maiores, é onde há uma grande demanda não atendida, onde as soluções convencionais são muito caras e ineficientes, e onde a relativa fraqueza institucional torna impossível atender a todos de forma efetiva. Olhando o cenário sob essa perspectiva, a América Latina, e o Brasil em particular, apresentam enormes vantagens para reimaginar e reinventar a educação pública e, com isso, aproveitar

o melhor do conhecimento e da experiência anglo-saxônica, mas adaptando-a e reinventando-a de formas consistentes com a nossa história, com os nossos valores e com as nossas culturas.

As redes escolares podem desempenhar um papel fundamental na transformação dos sistemas educacionais na América Latina, mas também podem ir além disso. A colaboração efetiva em redes escolares é difícil de ser alcançada e demanda um investimento considerável de tempo e esforço, mas é uma das vias mais poderosas com a qual podemos contar para a renovação que a educação pública exige.

Referências

BRANDON, J.; HANNA, P.; NEGROPONTES, D. *Superintendents who lead learning*: lessons from six highly successful school jurisdictions. Alberta, Canada: College of Alberta School Superintendents, 2015.

BROWN, C.; POORTMAN, C.L. *Networks for learning*: effective collaboration for teacher, school, and system improvement. New York: Routledge, 2018.

CHAPMAN, D.; MUJIS, D. Does school-to-school collaboration promote school improvement?: a study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 25, n. 3, p. 351-393, 2014.

CITY, E. A. et al. "Instructional Core". In: CITY, E. A. et al. *Instructional rounds in education*: a network approach to improving teaching and learning. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009. p. 21-38.

COLBERT, V.; ARBOLEDA, J. Bringing a student-centred participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, n. 17, p. 385-410, 2016. doi: 10.1007/s10833-016-9283-7.

DALY, A. (Ed.). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2010.

DATNOW, A.; PARK, V. *Professional collaboration with purpose*: teacher learning towards equitable and excellent schools. New York: Routledge, 2019.

DE LIMA, J. A. Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2010.

ELMORE, R. F. Professional networks and school improvement. *School Administrator*, v. 64, n. 4, p. 20-24, 2007.

FARRAR, M.; CRONIN, J. *The power and potential of peer review*: the role of rigorous and impactful peer review in a self-improving system. UK: Education Development Trust, 2017.

FULLAN, M. *The principal*: three keys to maximizing impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.

FULLAN, M.; RINCÓN-GALLARDO, S. *Developing high quality education in Canada*: the case of Ontario. London: Routledge, 2015.

HARGREAVES, A.; BOYLE, A.; HARRIS, A. *Uplifting Leadership*: how organizations, teams and communities raise performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.

HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. *Collaborative professionalism*: when teaching together means learning for all. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

HAWKINS, D. I, thou, it. In: HAWKINS, D. *The informed vision*: essays on learning and human nature. New York: Agathon Books, 1974. p. 49-62.

HUBERMAN, M. Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges, and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 193-211, 1995.

JOHNSON, S. M. et al. *Achieving district coherence*: managing the relationship between the central office and schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015.

LEADBEATER, C. *Innovation in education*: lessons from pioneers around the world. Qatar: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing, 2012.

LEANA, C. R.; PIL, F. K. Social capital and organizational performance: evidence from urban public schools. *Organization Science*, v. 17, n. 3, p. 353-366, 2006.

LIEBERMAN, A.; GROLNICK, M. Networks and reform in American Education. *Teachers College Record*, v. 98, n. 1, p. 7-45, 1996.

McCARTHY, J. E.; RUBINSTEIN, S. A. *National study on union--management partnerships and educator collaboration in US public schools*: draft. Collaborative School Leadership Initiatives, 2017.

MEHTA, J. *The allure of order*: high hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling. New York: Oxford University Press, 2013.

PENTLAND, A. *Social physics*: how good ideas spread. New York, NY: Penguin Press, 2014.

RINCÓN-GALLARDO, S. Large-scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, n. 17, p. 411-436, 2016. doi: 10.1007/s10833-016-9286-4.

RINCÓN-GALLARDO, S. Leading networks to liberate learning: three leadership roles. *School Leadership and Management*, Leading Networks, special issue, 2019a. doi: 10.1080/13632434.2019.1702015.

RINCÓN-GALLARDO, S. *Liberar el aprendizaje*: el cambio educativo como movimiento social. Ciudad de México: Grano de Sal, 2019.

RINCÓN-GALLARDO, S.; FULLAN, M. Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2016.

RINCÓN-GALLARDO, S. et al. Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 49, n. 1, p. 241-272, 2019.

ROBINSON, V. Embedding leadership in task performance. In: WONG, K.; EVERS, C. (Eds.). *Leadership for quality schooling*: international perspectives. London: Falmer Press, 2001.

ROBINSON, V.; LLOYD, C.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

RUBINSTEIN, S. A.; McCARTHY, J. E. Union-management partnerships, teacher collaboration, and student performance. *ILR Review*, v. 69, n. 5, p. 1114-1132, 2016.

TYACK, D. B. *The one best system*: a history of American urban education. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

VAN HORN MELTON, J. *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

ZAALOUK, M. *The pedagogy of empowerment*: community schools as a social movement in Egypt. Cairo: Cairo Press; New York: American University, 2006.

Capítulo 10

A importância das agências educacionais intermediárias de gestão para o fortalecimento da liderança escolar

Stephen E. Anderson

1. Introdução

Em todo o mundo, existem sistemas de escolas públicas sob a autoridade de órgãos governamentais (nacionais, estaduais, provinciais ou municipais) que formulam políticas educacionais abrangentes e fornecem recursos operacionais básicos para regular e apoiar o funcionamento e a oferta da educação básica nas escolas sob sua jurisdição. Normalmente, as agências educacionais governamentais não administram diretamente a execução de políticas do sistema educacional, assim como não fornecem recursos ou apoio profissional às escolas no âmbito local. Elas o fazem por meio de instâncias intermediárias no sistema educacional, que são responsáveis pelo gerenciamento e pelo apoio de grupos de escolas em determinadas jurisdições administrativas, áreas geográficas e/ou outros parâmetros definidos em âmbito administrativo (por exemplo, diferenças religiosas ou étnicas, preferências linguísticas, escolas de educação primária ou secundária). Essas instâncias intermediárias ou "mediadoras" do sistema escolar (Mourshed; Chijoke; Barber, 2010) que operam entre o governo federal e o sistema educacional local podem apresentar vários nomes e assumir formas organizacionais variadas (Anderson, 2013). Na América do Norte (Canadá e Estados Unidos), normalmente elas são denominadas *distritos escolares* ou *conselhos escolares*. No Reino Unido e em vários outros países, elas têm sido historicamente chamadas de *autoridades* ou *agências locais de educação* (*Local Education Authorities* – LEAs). Na Austrália, as *agências estaduais de educação* são complementadas por agências educacionais distritais ou regionais intermediárias do sistema educacional público laico, e por unidades educacionais ligadas a cada diocese do sistema educacional católico. No Chile (por exemplo, Uribe; Berkowitiz, 2018) e em muitos outros países ao redor do mundo, as *secretarias municipais de Educação* atuam como uma instância intermediária das operações do sistema escolar entre as escolas que existem dentro dos limites dos municípios.

Este capítulo analisa os resultados de pesquisas sobre a instância intermediária mais próxima às escolas, que são mais comumente referidas como *agências locais de Educação*, *distritos escolares* ou *secretarias municipais de Educação*. Mesmo onde existem outras instâncias intermediárias, normalmente sua presença e sua influência funcionam por meio e em colaboração com a *agência local de Educação*. Essas agências de instância intermediária podem congregar diversas responsabilidades, tais como distribuir e monitorar o uso de recursos alocados pelo governo, contratar e alocar diretores e professores, administrar a construção e a manutenção das escolas, supervisionar a implementação de políticas outorgadas no âmbito central (federal), estabelecer metas locais de melhoria e fornecer apoio profissional às escolas. O foco deste capítulo será, principalmente, no que se sabe sobre a influência das *agências locais de Educação* ou *distritos escolares* (essas expressões são usadas como sinônimas neste capítulo) no papel e no trabalho dos líderes escolares, no que diz respeito à melhoria e à manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar.

É relevante reconhecer que existem entidades organizacionais paralelas ao setor da educação pública que cumprem funções similares às agências locais de Educação, conforme definidas aqui. Nos Estados Unidos, por exemplo, com frequência os sistemas escolares católicos, judaicos, muçulmanos e cristãos independentes existem como alternativas ao sistema educacional público, e possuem suas próprias instâncias de gestão. Em muitos países em desenvolvimento, os sistemas escolares, tanto religiosos como comunitários laicos, existem juntamente às escolas públicas. Os Estados Unidos e o Reino Unido têm passado pela experiência do surgimento da disseminação de redes escolares – muitas vezes geograficamente dispersas – dentro dos setores de escolas públicas, que atribuem modelos específicos de ensino–aprendizagem e até mesmo de governança ao distrito escolar ou às autoridades educacionais locais, além de receberem apoio de organizações externas. Exemplos incluem projetos abrangentes de reforma escolar, como o *Success for All* e o *Accelerated Schools* (Datnow; Hubbard; Mehan, 2002; Stringfield, 2000); as redes de

escolas autônomas (*Charter School Networks*) (Finnegan, 2007; Farrell; Wohlstetter; Smith, 2012), e as correntes de escolas (*Chains of Schools*) no Reino Unido (Hill, 2010). Exemplos internacionais de redes escolares que recebem apoio externo e operam dentro ou fora do sistema escolar público incluem o *Escuela Nueva*, na Colômbia (Colbert 2007; Colbert; Arboleda 2016); e a BRAC, em Bangladesh (Farrell, 2008). Embora a qualidade e os resultados das escolas integradas nesses sistemas tenham sido objeto de pesquisa rigorosa, os sistemas de apoio externo associados a elas não foram objeto de muita investigação e, como tal, não estão incluídos na literatura revisada neste capítulo.

2. Fundamentação para o interesse na instância intermediária de gestão dos sistemas escolares

Por que razão deveríamos atentar para o papel e para a influência das agências locais de Educação na liderança escolar e no aprimoramento das escolas? Alguns estudos de larga escala sobre os distritos escolares e seus efeitos no ensino e na aprendizagem relatam poucas evidências de que eles tenham feito diferenças relevantes na qualidade da educação no âmbito local, além de terem encontrado pouca variabilidade significativa entre os distritos. Floden e outros (1988), por exemplo, pesquisaram a influência das políticas educacionais distritais nas decisões pedagógicas dos professores de matemática do 4º ano da educação primária em 20% dos distritos em cinco estados dos Estados Unidos. Os autores compararam as respostas dos professores em distritos que enfatizavam as prioridades centrais e o controle *versus* o apoio à tomada de decisões curriculares autônomas. Independentemente da abordagem, foram encontrados fracos indicadores de influência da política distrital. Uma pesquisa de larga escala na Inglaterra comparou os resultados acadêmicos das escolas primárias realizados pelo controle da LEA de diferenças nas características dos estudantes, em seus níveis de pobreza, bem como no tamanho e na localização da LEA (Tymms et al., 2008). De acordo com a análise estatística dos pesquisadores, as diferenças entre as LEAs explicaram apenas 1% da variabilidade nos resultados acadêmicos; os efeitos significativos no desempenho dos estudantes se deveram, principalmente, à variabilidade das características dos próprios estudantes e às diferenças interescolares. Os pesquisadores especularam que, ou havia poucas diferenças nas políticas distritais e no apoio que pudessem produzir efeitos diferenciais na aprendizagem dos estudantes, ou os efeitos distritais eram muito indiretos para serem mensurados.

A partir de estudos como esses, talvez seja possível concluir que, embora os distritos escolares cumpram funções administrativas úteis em um sistema escolar, o que eles fazem exerce pouca inferência na qualidade da educação no âmbito escolar local. De maneira geral, embora isso possa ser verdade para a maioria das agências locais de Educação na América do Norte e em outras partes do mundo, há também um conjunto substancial de pesquisas que identificam as LEAs cujos resultados acadêmicos dos estudantes são significativamente melhores – ou melhoram de forma generalizada –, quando comparados com outras agências locais de Educação que atendem comunidades semelhantes. Além disso, essas pesquisas investigam o que os líderes e os funcionários dessas agências de instância intermediária estão fazendo que parece explicar seu sucesso, usando com frequência os métodos de pesquisa qualitativa – como entrevistas, observação e estudos de caso (por exemplo, Togneri; Anderson, 2003; Cawelti; Protheroe, 2001; Hightower et al., 2002; Zavadsky, 2009). Os efeitos dessas LEAs "atípicas" tendem a desaparecer em termos estatísticos nos estudos de grande escala que buscam examinar a eficácia e a influência dos distritos escolares de forma mais geral. Assim, uma das razões para se prestar atenção ao que os educadores das agências locais de Educação fazem é que alguns têm mais sucesso do que outros – as características dos distritos escolares efetivos são revistas mais adiante neste capítulo. Esse é o mesmo raciocínio aplicado às pesquisas comparativas sobre escolas mais e menos efetivas (Trujillo, 2013).

Em geral, as pesquisas sugerem as seguintes razões para se prestar atenção ao papel das agências locais de Educação e sua influência na qualidade e na melhoria escolar (incluindo na liderança escolar):

- As decisões e as ações tomadas pelas agências locais de Educação influenciam (de maneira positiva ou negativa) a implementação de políticas e ações destinadas à melhoria das escolas.
- Nem todas as agências locais de Educação gerenciam e apoiam a melhoria escolar da mesma forma.
- As políticas governamentais (em âmbito nacional, estadual/provincial ou municipal) são mensuradas pela interpretação e pelas ações das agências locais de Educação (Spillane, 1996, 1998).
- As agências locais de Educação estão bem posicionadas no sistema educacional para desenvolver e apoiar as intervenções realizadas em conjunto pelas escolas, a fim de melhorar e manter sua qualidade (por exemplo, padronização do currículo e dos recursos educacionais, programas comuns de desenvolvimento profissional para diretores e professores, assistência técnica para o uso de dados).

- As agências locais de Educação estão bem posicionadas para facilitar a difusão das melhores práticas entre as escolas sob sua jurisdição local.
- As agências locais de Educação possuem maior capacidade do que as escolas individuais para lidar com os desafios de apoiar práticas e resultados educacionais produtivos.
- Os órgãos governamentais de instância central (nacional ou federal) não têm a capacidade profissional (recursos humanos, tempo) para responder às necessidades específicas de cada escola; e, sem apoio externo, as escolas individuais não têm a mesma capacidade de melhorar por conta própria.

No Brasil, essa discussão é particularmente importante, considerando seu sistema federal. Após a Constituição de 1988, o país descentralizou suas políticas sociais, conferindo autonomia aos âmbitos subnacionais (estaduais e municipais). Como aponta Abrucio e Grin, a nova ordem constitucional, fruto da democratização, ampliou os poderes das administrações subnacionais e transferiu muitas das funções do governo federal para os estados e municípios, sobretudo na área social (Abrucio; Grin, 2015, p. 2). Tal descentralização foi pautada por críticas ao centralismo e à visão otimista da própria descentralização, que se baseava nos argumentos sobre maior efetividade na oferta de serviços e sobre maior possibilidade de controle social na administração local. Após 1988, o federalismo brasileiro procurou combinar aos poucos a introdução da descentralização com os instrumentos e os mecanismos de cooperação relativos às políticas públicas. Acima dessa polarização entre a *descentralização* – como sinônimo da mera autonomia das administrações subnacionais – e a *centralização* – como sinônimo de controle do governo federal –, foram estabelecidos os acordos cooperativos e intergovernamentais na área de políticas públicas. Como foi relatado na pesquisa internacional revisada a seguir, os sistemas escolares mais eficazes encontraram maneiras estratégicas de integrar a centralização e a descentralização, com as instâncias intermediárias de autoridade e apoio ao sistema escolar desempenhando um papel fundamental na mediação e na estrutura da relação entre as abordagens ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*). Fullan caracteriza essa forma de liderança e apoio do sistema escolar como uma instância tripla de gestão, que envolve cooperação e parceria deliberada, genuína e contínua entre autoridades educacionais centrais, intermediárias e locais (Fullan, 2010).

3. Características das agências locais de Educação efetivas

As evidências de pesquisas sobre as características de distritos escolares de alto desempenho nos Estados Unidos e no Canadá – ou seja, aqueles distritos que persistem em seus resultados acadêmicos mais efetivos do que a média nas avaliações padronizadas de aprendizagem estudantil, em comparação com aqueles distritos que atendem comunidades escolares semelhantes – foram revisadas e sintetizadas por muitos pesquisadores, com resultados análogos nas últimas duas décadas.

Anderson identificou 12 estratégias (características) dos distritos mais eficazes:

a. Foco no aproveitamento estudantil e na qualidade do ensino em todo o sistema escolar.
b. Senso de eficácia em todo sistema escolar.
c. Compromisso com padrões de desempenho em todo o sistema escolar.
d. Desenvolvimento/adoção de currículos e abordagens de ensino em todo o distrito.
e. Alinhamento do currículo, dos recursos educacionais e da avaliação aos padrões relevantes.
f. Sistemas de responsabilização por múltiplas medidas e uso de dados de todo o sistema escolar, a fim de fundamentar a prática e prestar contas aos líderes da escola e do sistema educacional local sobre o progresso e os resultados alcançados.
g. Focos de melhoria com metas e fases.
h. Investimento no desenvolvimento de lideranças pedagógicas nos âmbitos escolar e distrital.
i. Foco e apoio ao desenvolvimento profissional integrados ao trabalho dos professores em todo o sistema escolar.
j. Ênfase no trabalho em equipe e na comunidade profissional da escola e de todo o sistema escolar.
k. Colaboração positiva entre educadores locais e autoridades de governança local.
l. Engajamento estratégico com as políticas e os recursos de reforma governamental (Anderson, 2006).

A lista de Anderson e as revisões de pesquisa semelhantes (por exemplo, Marsh, 2002; Leithwood, 2010; Trujillo, 2013; Anderson; Young 2018) não diferem de maneira substancial das descobertas relatadas pela pesquisa de Murphy e Hallinger, realizada no final dos anos 1980, em 12 distritos escolares de alto desempenho na Califórnia (Murphy; Hallinger, 1988) – não obstante a evolução das políticas governamentais na América do Norte em direção a um currículo centralizado com base em padrões e sistemas de avaliação de responsabilização nos anos 1990 e 2000. A consistência dos resultados sobre as características dos distritos escolares eficazes na América do Norte ao longo do tempo é impressionante, embora na prática, é claro, muitos distritos escolares não façam jus a essa imagem.

As evidências sobre o papel e a influência das agências locais de Educação no aprimoramento escolar, e mais particularmente na liderança escolar, baseiam-se principalmente em pesquisas realizadas na América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e, em menor grau, na Inglaterra e na Austrália (Wilkinson et al., 2019). O estudo de Mourshed, Chijoke e Barber (2010) sobre 20 sistemas escolares aprimorados em todo o mundo – realizados com base em registros longitudinais de desempenho estudantil em avaliações internacionais – é a exceção mais significativa a essa generalização. Os autores descobriram, por meio de entrevistas com líderes do sistema e pessoal escolar, que todos os sistemas escolares investigados contavam com uma "instância intermediária, entre as autoridades educacionais de instâncias centrais e as escolas, para apoiar melhorias, incluindo o papel proeminente das agências locais de educação. Essa pesquisa incluiu uma ampla amostra de sistemas educacionais (nacionais, estaduais/provinciais ou municipais) de todo o mundo, não limitada à América do Norte e à Inglaterra, como, por exemplo, em Singapura, Coreia do Sul, Lituânia, Polônia, Alemanha (Saxônia), África do Sul (Cabo Ocidental), Gana, Chile, Brasil (Minas Gerais) e Jordânia. Em termos gerais, os pesquisadores concluíram que as agências que atuam nessa instância mediadora contribuíram para a melhoria contínua das escolas ao fornecer apoio prático direcionado a elas, ao atuar como uma "blindagem" entre escolas individuais e autoridades e influenciar o governo central, e ao criar formas de compartilhar e integrar melhorias entre as escolas. A relevância de tal estudo reside menos na orientação prática para os gestores de instâncias mediadoras do que em chamar atenção para a importância das agências de instâncias intermediárias de gestão do sistema escolar para melhorar e manter uma educação de qualidade em diferentes contextos ao redor do mundo.

Os comentários a seguir sobre as 12 características listadas acima destaca as implicações de cada uma delas para a liderança escolar.

3.1 Foco no aproveitamento estudantil e na qualidade do ensino em todo o sistema educacional

Evidências de melhoria e sucesso abrangentes para todas as categorias de estudantes e escolas são mais prováveis em agências locais de Educação que estabelecem um foco claro em alcançar altos padrões de aproveitamento estudantil. Isso vai além de amplas declarações de missão à designação e comunicação frequente de objetivos e metas explícitas para o desempenho e o engajamento dos estudantes (por exemplo, resultados acadêmicos, frequência, retenção, graduação da educação secundária superior), com atenção especial para a redução da disparidade entre os grupos de estudantes de desempenho inferior e superior. Distritos bem-sucedidos em termos acadêmicos também tendem a enfatizar a qualidade pedagógica como uma das chaves para melhorar a aprendizagem dos estudantes. O foco em todo o sistema orienta os líderes escolares de forma inequívoca para uma aprendizagem estudantil com vistas aos esforços de melhoria com seus professores e suas comunidades.

3.2 Senso de eficácia em todo sistema escolar

Os líderes de agências locais de Educação em sistemas escolares bem-sucedidos em termos acadêmicos transmitem confiança na capacidade dos funcionários do sistema em alcançar padrões elevados de aprendizagem para todos os estudantes, e nos padrões elevados de ensino e liderança de todo o pessoal pedagógico e de apoio administrativo. Isso é marcado pela disposição de identificar o mau desempenho (de estudantes, professores e escola) e outros obstáculos ao sucesso, em aceitar a responsabilidade e buscar soluções. Esses líderes de instância intermediária também expressam confiança na capacidade da agência local de Educação de orientar e apoiar diretores escolares e professores no cumprimento desses objetivos. Isso vai além de estabelecer expectativas e responsabilizá-las para, de fato, prestar assistência em parceria com as escolas – este ponto é revisado no final deste capítulo.

3.3 Compromisso com padrões de desempenho em todo o sistema escolar

Agências locais de Educação de alto desempenho prestam atenção especial aos padrões exigidos pelo governo central para o conteúdo curricular, os estudantes e o desempenho escolar. Algumas desenvolvem ou adotam padrões locais que elevam o nível de seus resultados alcançados acima daqueles estabelecidos pelas autoridades governamentais centrais e buscam, de maneira ativa, as comparações do desempenho local com padrões externos e internacionais relevantes. Os padrões e o alcance de seus resultados tornam-se sinônimos de "sucesso" no âmbito local. Em algumas agências locais de Educação, os compromissos com os padrões vão além do currículo, dos resultados escolares e estudantis para outros componentes ou dimensões dos esforços de reforma escolar, tais como padrões de liderança e administração do diretor e padrões para um ensino efetivo. Os padrões são características-chave para o monitoramento do desempenho e da responsabilização dos sistemas, conforme descrito a seguir.

3.4 Desenvolvimento/adoção de currículos e abordagens para o ensino em todo o distrito

Estudos de caso de distritos que se eram sistemas de desempenho baixo ou medíocre e se tornaram sistemas de alto desempenho – em termos de resultados estudantis –, muitas vezes aludem a circunstâncias pré-reforma, quando havia pouca consistência no conteúdo curricular, nas abordagens pedagógicas e nos recursos educacionais entre

as escolas, e até mesmo dentro delas. Eles associam a falta de coerência para cumprir os compromissos anteriores do distrito em relação à descentralização e à melhoria escolar local, sem uma liderança curricular robusta do distrito. As características atuais dos distritos eficazes em geral destacam os esforços distritais para estabelecer maior consistência no conteúdo curricular, nos recursos educacionais e, em certa medida, na oferta em todo o sistema. Isso pode significar o fornecimento de mais apoio à compreensão e ao uso de políticas curriculares governamentais e/ou o desenvolvimento de um currículo local consistente com essas políticas curriculares. Do ponto de vista distrital, o problema da "coerência" pode variar, dependendo da percepção da relação entre o currículo anterior e o existente no distrito, quanto às políticas e aos padrões curriculares externos dos governos estadual e federal (Louis; Thomas; Anderson, 2010). Em alguns casos, o foco dos esforços distritais de melhoria consiste em trazer para as escolas um novo padrão de expectativas externas ligadas ao currículo e à responsabilização, como uma fase inicial de melhoria no desempenho de todo o distrito. Em outros casos, os funcionários distritais definem o problema mais em termos de adaptação estratégica e alinhamento das expectativas externas aos currículos mais ambiciosos, que respondem às necessidades locais, e à sua implementação nas escolas. Em ambas as abordagens, muitas vezes a ênfase na coerência curricular se estende à defesa e ao apoio no uso de abordagens e estratégias pedagógicas específicas, que prometem funcionar bem com o conteúdo, com os resultados da aprendizagem e com os estudantes em jogo.

3.5 Alinhamento do currículo, dos recursos educacionais e da avaliação aos padrões relevantes

O desenvolvimento ou a adoção de currículos e recursos educacionais abrangentes pelas agências locais de Educação ocorrem no contexto de padrões externos e locais de currículo e aprendizagem. O alinhamento do currículo no âmbito escolar e do sistema educacional local a esses padrões, bem como aos programas de avaliação associados (avaliações padronizadas), torna-se um importante foco de atenção. As agências locais de Educação bem-sucedidas sob tais condições podem demonstrar que o currículo ensinado espelha o currículo esperado, e que as avaliações de desempenho estudantil são consistentes tanto com o conteúdo quanto com os padrões de desempenho previstos. Os diretores escolares desempenham um papel fundamental no monitoramento e no apoio à coerência na implementação do currículo local, das práticas de ensino e da avaliação.

3.6 Sistemas de responsabilização por múltiplas medidas e uso de dados de todo o sistema escolar para informar a prática e prestar contas aos líderes da escola e do sistema educacional local sobre o progresso e os resultados alcançados

As agências locais de Educação bem-sucedidas investem consideráveis recursos humanos, financeiros e técnicos no desenvolvimento de sua capacidade para avaliar o desempenho de estudantes, professores e escolas, e para utilizar essas avaliações a fim de fundamentar a tomada de decisões sobre as necessidades e estratégias de melhoria, bem como o progresso em direção às metas, nos âmbitos da sala de aula, da escola e do distrito. O principal foco comum é a coleta e a interpretação de dados de avaliação estudantil, incluindo os resultados de programas de testes padronizados nos âmbitos estaduais e distritais, os processos de avaliação diagnóstica endossados pelo distrito e as amostras de trabalho dos estudantes, em relação aos padrões estaduais/distritais e às expectativas de currículo e aprendizagem. Muitos distritos ampliam a coleta e a utilização de dados para outros indicadores de desempenho estudantil (por exemplo, frequência, disciplina, retenção e graduação) e desempenho escolar/docente (por exemplo, pesquisas de satisfação dos pais e dos estudantes). Rotineiramente, os educadores desses distritos justificam suas ações e seus objetivos de melhoria a partir de dados com base na aprendizagem estudantil. Os sistemas de responsabilização são criados não apenas para coletar e fornecer informações sobre o desempenho estudantil, docente, escolar e distrital para o planejamento, mas também para responsabilizar os educadores em todos os âmbitos do sistema escolar, desde a sala de aula até a diretoria, em conjunto, pelo progresso em direção a um sistema padronizado e a metas escolares alinhadas com os padrões. Os diretores são responsáveis pelo desempenho escolar e docente e, finalmente, pelos resultados dos estudantes em suas escolas.

Os compromissos da agência local de Educação com o uso de dados para a tomada de decisões relacionadas ao ensino influenciam de forma substancial o comportamento de liderança dos diretores e o envolvimento dos professores no uso dos dados. A influência dos líderes do sistema local ocorre por meio da definição de expectativas, modelagem do uso de dados em sua própria tomada de decisões e o fornecimento de apoio direto aos diretores e aos professores, para ajudá-los a desenvolver sua capacidade de usar dados, e usá-los bem. Os exemplos de apoio incluem o treinamento em uso de dados financiado pelo sistema local, o fornecimento de ferramentas e pessoal para ajudar na análise de dados, o fornecimento às escolas de dados adequados e fáceis de serem usados, além de recursos para permitir que os diretores estabeleçam um tempo estruturado com os professores para a interpretação e o uso de dados relevantes para a tomada de decisões pedagógicas em suas escolas (Togneri; Anderson, 2003; Wohlstetter; Datnow; Park, 2008).

3.7 Focos de melhoria com metas e fases

As agências locais de Educação relataram que o sucesso quanto a elevar o desempenho da maioria dos estudantes a padrões aceitáveis não é obtido em todas as áreas curriculares e em todos os anos de uma só vez. Os esforços de reforma são abrangentes no sentido de afetar todas as escolas, professores e estudantes, mas no início esses esforços podem ser direcionados a áreas curriculares específicas (por exemplo, leitura, escrita e matemática) e, de forma progressiva, se estender para outras áreas curriculares (por exemplo, ciências). Embora seja comum, no início, concentrar intensa atenção e apoio na melhoria das escolas com menor desempenho em sala de aula, em especial na educação primária, o escopo dos esforços de reforma distrital ainda se aplica a todos, escolas, salas de aula e estudantes. Os analistas e os profissionais enfatizam a importância de se ter foco em metas concretas de melhoria incorporadas em torno da aprendizagem, do ensino e do currículo local; além de manter esse foco por vários anos, para garantir que as melhorias se concretizem e de fato demonstrem efeitos nas salas de aula no longo prazo. Um grande desafio estratégico e prático para as agências locais de Educação consiste em adaptar e fornecer apoio diferenciado às escolas em resposta a condições, progressos e problemas escolares diversos (Anderson et al., 2016).

3.8 Investimento no desenvolvimento de lideranças pedagógicas nos âmbitos escolar e distrital

Uma das marcas registradas das agências locais de Educação que foram capazes de passar de um índice baixo para um alto em termos de desempenho estudantil é um investimento intensivo e de longo prazo no desenvolvimento da capacidade da liderança pedagógica nos âmbitos da escola e das próprias agências. Nas escolas, esses esforços se concentram pelo menos nos diretores. Em muitos desses cenários, no entanto, os esforços de reforma incluem o estabelecimento de novas posições de liderança docente escolar, para trabalhar em estreita colaboração com os diretores e os gestores locais a fim de fornecer assistência para o desenvolvimento profissional (por exemplo, demonstrações, cursos de capacitação em sala de aula, promoção de acordos de desenvolvimento profissional) de professores individuais e equipes docentes (de determinado ano ou de vários anos de ensino) nos focos-alvo da reforma. Não se espera que apenas os diretores forneçam a intensidade e a frequência da assistência profissional escolar de que os professores necessitam para implementar mudanças significativas na prática e na aprendizagem dos estudantes em sala de aula. O desenvolvimento profissional também é fornecido aos líderes docentes nos focos de conteúdo das reformas locais (por exemplo, padrões e conteúdos curriculares, estratégias pedagógicas, análise de dados estudantis) e nas estratégias do processo de mudança (por exemplo, métodos de cursos de capacitação em sala de aula).

Os diretores, no entanto, são a principal prioridade quanto ao desenvolvimento da liderança pedagógica nesses distritos. Neste ponto, a ênfase se dá em:

- ajudar os diretores a desenvolver o conhecimento, as habilidades e as disposições para engajar e apoiar os professores de forma efetiva em seus esforços de avaliar o desempenho estudantil em relação aos padrões distritais/estaduais e aos focos de melhoria;
- envolver os professores no desenvolvimento de planos de melhoria escolar com foco nas necessidades escolares, no contexto das prioridades distritais de melhoria;
- se tornarem habilidosos na tomada de decisões con base em evidências, facilitando a aprendizagem docente para implementar práticas pedagógicas eficazes; e
- se tornarem observadores e intérpretes qualificados da qualidade e do progresso do ensino e da aprendizagem em suas escolas.

Os distritos bem-sucedidos elaboram programas de desenvolvimento profissional de longo prazo para diretores praticantes que, em geral, se envolvem em uma combinação de atividades de pesquisa e desenvolvimento fora da escola (por exemplo, em institutos de verão) e uma variedade de suportes de aprendizagem profissional incorporados em seu cronograma de trabalho regular durante o ano (por exemplo, encontros de diretores mensais coordenados por líderes de agências locais de Educação e pessoal profissional; grupos de apoio profissional com foco em reformas e redes de diretores em todo o sistema; orientação e cursos de capacitação para diretores novos e em dificuldades). Togneri e Anderson (2003), assim como outros pesquisadores de estudos de caso, relatam que muitos desses distritos priorizam a oferta de programas internos de desenvolvimento de liderança em detrimento dos programas gerais de formação de diretores que são tipicamente oferecidos nas universidades. Isso se estende ao recrutamento interno e à criação de oportunidades de aprendizagem profissional local para candidatos ao cargo de diretor do corpo docente distrital.

Uma pesquisa em larga escala sobre os efeitos diretos e indiretos do distrito escolar no desempenho estudantil, realizada na província de Ontário (Canadá), relatou que as atividades de desenvolvimento profissional para diretores promovidas pelo distrito tiveram pouco efeito sobre o impacto da liderança pedagógica dos diretores no ensino e na aprendizagem (Leithwood; Sun; McCullough, 2019). No entanto, os estudos sobre líderes e pessoal escolar revisados neste capítulo não avaliaram ou não compararam a qualidade das atividades de aprendizagem profissional promovidas pelo distrito. O mero ato de proporcionar oportunidades de desenvolvimento de liderança e experiências para os diretores certamente não garante a qualidade dessas atividades de aprendizagem profissional.

3.9 Foco e apoio ao desenvolvimento profissional integrados ao trabalho dos professores em todo o sistema escolar

As agências locais de Educação que acreditam que a qualidade da aprendizagem dos estudantes é depende muito da qualidade do ensino, se organizam e planejam seus recursos para apoiar a aprendizagem profissional contínua com foco pedagógico para os professores. A abordagem e as estratégias de desenvolvimento profissional em serviço são fundamentadas em pesquisas educacionais sobre a aprendizagem docente no contexto de implementação da inovação e da reforma educacional. Nesses cenários, a abordagem dominante na aprendizagem profissional contínua dos professores não é a realização de oficinas e palestras de curta duração por especialistas externos, organizadas com base nos interesses individuais dos professores ou nas preferências profissionais dos consultores externos; estes são eventos que ocorrem fora da escola ou após o trabalho, com pouco ou nenhum acompanhamento e apoio organizados em sala de aula, e sem conexão com as metas da escola ou do distrito escolar para melhorar a aprendizagem dos estudantes e o programa educacional. As agências locais de Educação mais efetivas oferecem experiências e oportunidades intensivas de desenvolvimento profissional fora do *campus* e na escola para professores atuantes, que em geral combinam a contribuição dos especialistas externos e dos locais com foco nas prioridades das escolas e dos distritos escolares para melhorias e necessidades justificadas por evidências (por exemplo, dados de avaliações estudantis). As experiências de aprendizagem vão além do formato convencional de *workshop* ou apresentação de palestras, para incluir ações como visitas interescolares de professores, aulas demonstrativas, cursos de capacitação em sala de aula, e equipes de professores que realizam estudos de aula, planejamento curricular/plano de aula, análise do trabalho dos estudantes e dados de avaliação. Embora sejam enormes os desafios organizacionais e contratuais que buscam proporcionar esse tipo de desenvolvimento profissional com base na escola como parte do trabalho diário dos professores, em geral, essas experiências de desenvolvimento profissional estão associadas ao sucesso do distrito quanto a melhorar e manter a qualidade dos resultados estudantis em todo o sistema. Uma característica adicional desses esforços mais efetivos de desenvolvimento dos professores que recebem apoio do sistema local é que seu foco permanente se dá no aprimoramento pedagógico relacionado às prioridades de reforma das agências locais de Educação por mais de um ano (por exemplo, leitura e matemática). Notavelmente, nesses cenários, a aprendizagem prática contínua de professores torna-se integrada ao trabalho dos docentes e da liderança escolar, antes de ocorrer como um evento ocasional. O apoio dos líderes escolares à aprendizagem profissional docente envolve mais do que fornecer recursos e tomar providências para que sejam realizadas as atividades de aprendizagem profissional em curso. Embora os diretores não possam ser especialistas em todas as áreas de mudança e melhoria da prática docente, espera-se que eles participem de maneira ativa como coaprendizes com foco direcionado para a aprendizagem dos professores.

3.10 Ênfase no trabalho em equipe e na comunidade profissional da escola e de todo o sistema escolar

Os grupos de trabalho escolares (por exemplo, equipes por ano escolar e equipes para aperfeiçoamento escolar), o compartilhamento de conhecimentos, as redes interescolares de professores e líderes, a liderança transversal e as equipes de aperfeiçoamento escolar das escolas e das agências locais de Educação – todas essas e muitas outras configurações de educadores profissionais que colaboram uns com os outros em iniciativas de reforma central e local, voltadas para os estudantes, são indicativos de uma ênfase comum no trabalho em equipe e na comunidade profissional como uma das chaves para o aperfeiçoamento contínuo. Como argumentam Elmore e Burney, "a experiência compartilhada é o motor da mudança pedagógica" (Elmore; Burney, 1997). Os professores – e outros – são mais propensos a compreender e assimilar novas práticas profissionais quando aprendem juntos e se apoiam uns aos outros. As soluções efetivas para os desafios da aprendizagem estudantil, da aprendizagem docente e da mudança organizacional são mais propensas a surgir por meio da colaboração profissional. Fullan, Bertani e Quinn (2004) caracterizam esse processo como *capacitação lateral* e enfatizam a importância do compartilhamento de conhecimento e da transferência sobre práticas efetivas no contexto da mudança distrital. A colaboração também é fundamental para desenvolver e sustentar o consenso sobre metas, crenças compartilhadas e compromisso com a reforma.

A literatura sobre a eficácia da agência local de Educação é relativamente omissa sobre os papéis e a participação de outros grupos interessados no planejamento e na implementação da reforma, incluindo pais, sindicatos de professores, líderes empresariais e de organizações da sociedade civil (OSCs). Isso não significa que a participação de tais grupos não seja importante, apenas que a pesquisa sobre a efetividade do distrito escolar não fornece muita luz ou orientação.

3.11 Colaboração positiva entre educadores locais e autoridades de governança local

Na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), as agências locais de Educação (distritos escolares) são, em geral, administradas por "conselhos" eleitos para mandatos definidos (por exemplo, entre dois e quatro anos) compostos de e por membros da comunidade – que não se limitam aos pais dos estudantes que atuam de maneira

ativa na escola. Tais conselhos escolares são formalmente responsáveis pela definição da política educacional local. Eles também contratam o superintendente local de educação, responsável pela gestão do funcionamento das escolas e pela prestação de serviços educacionais nas escolas pertencentes à jurisdição local. O superintendente de educação é auxiliado na administração das operações do sistema escolar e no apoio profissional ao pessoal escolar por administradores adicionais e equipes com responsabilidades específicas, tais como gestão, supervisão escolar, currículo e recursos humanos. A composição exata desses escritórios distritais varia muito em função do tamanho do distrito e do número de escolas atendidas.

O papel do conselho escolar na reforma da escola recebe críticas mistas. O retrato do papel do conselho na reforma é negativo quando seus membros são divididos em grupos e envolvidos em conflitos internos e com o superintendente, quando os conselhos escolares têm um histórico de envolvimento na tomada de decisões sobre a administração rotineira do distrito escolar (muitas vezes, descrita como "microgestão"), e quando os membros estão muito comprometidos em representar determinadas circunscrições no distrito. Togneri e Anderson (2003) associam os distritos mais bem-sucedidos com conselhos escolares que atuam em um papel de governança política que enfatiza o desenvolvimento de políticas, a definição de metas e padrões, o planejamento estratégico, o monitoramento frequente do progresso do sistema/escola em relação aos planos distritais, as prioridades e os sistemas de responsabilização. Os conselhos que funcionam nessa modalidade responsabilizam o diretor de educação local pela administração rotineira do sistema, pela implementação dos planos do sistema e pelos relatórios de progresso, mas evitam seu envolvimento direto na gestão do sistema escolar. Eles debatem questões, mas uma vez que são tomadas as decisões, falam com uma voz comum em apoio a tais decisões. A estabilidade na composição do conselho escolar e as relações de longo prazo com a administração distrital também são características desses conselhos. A governança da agência local de Educação assume outras formas em outras regiões do mundo, muitas vezes sob a autoridade política dos municípios (prefeitos ou conselhos municipais). Infelizmente, existem poucas pesquisas a partir das quais seja possível generalizar sobre a forma organizacional e o papel das autoridades de governança local nas agências locais de Educação mais eficazes. O que pode ser dito é que os conflitos e a frequente rotatividade dos órgãos de administração do sistema escolar local, ou dos superintendentes de uma agência local de Educação, são obstáculos para melhorar e manter a qualidade do ensino e da aprendizagem. A estabilidade, no entanto, não garante uma colaboração positiva. Os gestores de sistemas escolares e os líderes de sistemas locais devem trabalhar em conjunto nos esforços de criar e manter escolas eficazes. Em sistemas mais efetivos, normalmente, os diretores escolares são responsáveis perante os gestores dos sistemas escolares por meio da administração , ao invés do envolvimento direto na gestão do sistema escolar local.

3.12 Engajamento estratégico com as políticas e os recursos de reforma governamental

Qualquer noção de que os distritos escolares apenas implementam políticas e iniciativas de reforma do governo central (nacional/federal, estadual/provincial ou municipal) não resiste à pesquisa sobre o papel da agência local de Educação no contexto das reformas do governo central (Spillane 1996, 1998; Corcoran; Fuhrman; Belcher, 2001; Louis; Anderson; Thomas, 2010). Educadores do âmbito local interpretam de maneira ativa as iniciativas externas de reforma à luz de suas próprias crenças, preferências e experiências e, assim, mobilizam recursos para se adequar às agendas de reforma locais. Em suma, a equipe educacional local se envolve de maneira estratégica com a política externa e com o ambiente de recursos criados pelos órgãos governamentais centrais e outras agências externas (por exemplo, fundações que financiam iniciativas educacionais). No entanto, nem todas as agências locais de Educação estão tão empenhadas em fazer o que é necessário para que todos os estudantes tenham sucesso. Distritos eficazes se engajam de maneira mais ativa no contexto da política externa e dos recursos, a fim de alavancar essas influências para fortalecer o apoio às iniciativas de reforma distrital, e com o propósito de influenciar o contexto externo em favor da agenda de reforma local (Fuhrman; Elmore, 1990; Spillane, 1996; Togneri; Anderson, 2003). Em seu estudo realizado em Ontário (Canadá), Hargreaves e Ainscow caracterizaram o papel dos distritos escolares proativos e efetivos como "liderança a partir do meio" (Hargreaves; Ainscow, 2015).

A revisão anterior das pesquisas sobre as características das agências locais de Educação que se destacam em termos de capacidade para melhorar e manter a qualidade do ensino e da aprendizagem ao longo do tempo é, como se observou anteriormente, consistente com os resultados de múltiplas revisões da efetividade do distrito escolar. No entanto, ela não abrange toda a história do pensamento e das pesquisas mais recentes sobre a efetividade das agências locais de Educação. A seção final deste capítulo aborda duas questões principais, e outras adicionais, sobre o papel e as ações das agências locais orientadas para o apoio efetivo à liderança, ao ensino e à aprendizagem escolares:

a. como as agências locais de Educação abordam as diversas necessidades e condições de todas as escolas dentro de suas jurisdições; e
b. como as agências locais desenvolvem e aperfeiçoam sua capacidade de apoiar as escolas de maneira efetiva.

4. Estratégias da agência local de Educação para apoiar a melhoria em todas as escolas

A maioria dos analistas do papel das agências locais na reforma educacional comenta sobre a tensão dinâmica que existe entre metas e focos abrangentes de reforma e a necessidade dos educadores de âmbito escolar de avaliarem as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes e dos professores em cada escola, bem como de planejarem e se organizarem para se adequar a seus contextos específicos (Fullan; Bertani; Quinn , 2004; Marsh, 2002; Massell; Goertz, 2002; McLaughlin; Talbert, 2002; Togneri; Anderson, 2003). O desafio estratégico consiste em permitir que os líderes escolares e os professores definam as necessidades de aprendizagem dos estudantes e estruturem o uso de recursos profissionais, de modo a não fragmentar a coerência dos esforços de reforma em todo o distrito. É evidente, entretanto, que a presença de padrões aos quais todos estão comprometidos, os focos distritais de reforma (por exemplo, o letramento), os mecanismos de responsabilização no âmbito escolar e o alinhamento do acesso aos recursos locais destinados às agendas de reforma distrital influenciam muito, mas sem controlar totalmente, os planos e as ações de reforma realizados pelos educadores de âmbito escolar. Anderson e seus colegas (2012) analisaram de forma empírica como quatro distritos escolares de médio a grande porte (20 mil a 50 mil estudantes) trabalharam de maneira mais ou menos efetiva para criar coerência nos aspectos referentes a currículo, ensino e liderança nas escolas e, ao mesmo tempo, para diferenciar o apoio ao aperfeiçoamento das escolas ao considerar a variabilidade em características, necessidades e desempenho escolares (ver também Childress et al., 2007). Anderson e seus colegas (2012) também identificaram dois eixos distintos de apoio:

- aquele destinado a auxiliar as escolas a implementarem de maneira efetiva as políticas e as expectativas de prática profissional em todo o distrito, como uma solução de primeira ordem para os desafios de desempenho nas escolas; e
- aquele para a inovação e a experimentação de soluções não padronizadas para os desafios de desempenho escolar que parecem irresolúveis apenas por meio da implementação de programas e práticas padronizados, endossados e apoiados pelo distrito.

Em ambos os casos, os problemas e as condições de aprendizagem de uma escola individualmente considerada podem diferir dos de outras escolas. No primeiro, porém, é mais provável que as soluções distritais para tais problemas sejam bem administradas, supondo que o distrito tenha estabelecido um bom sistema de apoio para centralizar seus programas e suas expectativas. No último caso, a abordagem do distrito ao apoio diferenciado reconhece que soluções comprovadamente efetivas são incertas, e que há necessidade de se ter flexibilidade, criatividade e experimentação (com o monitoramento dos resultados) dentro e entre as escolas que enfrentam esses tipos de desafios de desempenho estudantil. Os sistemas mais desenvolvidos de apoio diferenciado para melhorias abrangem três tipos de estratégias de intervenção:

a. desenvolvimento da capacidade da instância central de gestão de personalizar a assistência às circunstâncias e às necessidades específicas da escola;
b. desenvolvimento da capacidade do pessoal escolar de compreender e resolver seus próprios problemas – dentro dos parâmetros de políticas e expectativas distritais; e
c. criação de sistemas para facilitar o relacionamento e o compartilhamento de preocupações e práticas de melhoria escolar entre as escolas – em vez de se depender inteiramente da instância central para obter soluções.

Incorporado a esses resultados está o pressuposto de que todas as instâncias locais de educação têm ou podem desenvolver a capacidade organizacional para apoiar efetivamente todas as escolas na busca de ensino, aprendizagem e liderança escolares de alta qualidade.

5. Capacidade da agência local de Educação para apoiar a melhoria efetiva em todas as escolas

A maioria das pesquisas sobre a efetividade dos distritos escolares não examina como eles chegaram a esse ponto. Além disso, a maioria das pesquisas sobre as características das agências locais de Educação efetivas, como as revisadas neste capítulo, pressupõe que essas características e ações relacionadas aos líderes e aos funcionários de agências locais podem ser simplesmente replicadas em jurisdições onde não estão presentes de maneira ativa. Essa suposição não se justifica. A maioria dos estudos sobre a efetividade dos distritos escolares realizados na América do Norte, por exemplo, concentra-se nas experiências de distritos urbanos e suburbanos de médio a grande porte que não apenas atendem a muitas escolas, mas também possuem muitos administradores profissionais e pessoal que trabalha no nível das instâncias locais, cujos

cargos existem, em princípio, para dar apoio às escolas a que atendem. No entanto, a grande maioria dos distritos escolares, particularmente nos Estados Unidos, são muito pequenos e têm baixa capacidade de recursos humanos. Ao excetuar alguns estudos de casos isolados que destacam melhorias e efetividade em distritos de pequeno porte (por exemplo, Cawelti; Protheroe, 2010; Louis; Anderson; Thomas, 2010), não existe um grupo comparável e cumulativo de pesquisas sobre a efetividade de distritos de pequeno porte na América do Norte ou em outros lugares. Pode-se supor que os líderes de distritos de pequeno porte efetivos conseguem alavancar a *expertise* e o apoio profissional pela colaboração estratégica com outras organizações externas (por exemplo, agências regionais de Educação, universidades, outros distritos escolares, desenvolvedores e fornecedores de recursos educacionais e organizações comunitárias), e pelo uso criativo da *expertise* local dos diretores escolares e professores. No entanto, não está claro como isso acontece ou pode acontecer.

Outra dimensão problemática de se supor que a capacidade local de apoiar as escolas de maneira efetiva pode ser replicada com facilidade é a crença equivocada de que simplesmente criar expectativas e fornecer informações sobre o que as agências locais de Educação efetivas fazem é suficiente para desenvolver o conhecimento e as habilidades profissionais que os líderes e os funcionários dessas agências necessitam para fazê-lo bem. Entre 2017 e 2025, o governo do Chile pretende desmunicipalizar o sistema público (345 agências municipais de Educação) e criar 70 serviços locais de Educação que irão administrar, supervisionar e apoiar escolas anteriormente atendidas por várias agências municipais. Tradicionalmente, a maioria dessas agências chilenas tem desempenhado principalmente funções administrativas (por exemplo, distribuição de fundos governamentais para escolas, supervisão do cumprimento das regulamentações governamentais, contratação e demissão de diretores e professores), e têm contado com o apoio profissional de prestadores de assistência técnica externos. Espera-se que as novas redes municipais de educação organizem e forneçam liderança pedagógica e apoio aos diretores escolares e aos professores para os quais os tradicionais gestores municipais têm pouca preparação e experiência prévia. Uribe, Valenzuela e Anderson (2018) estudaram o primeiro ano de implementação dos primeiros quatro serviços locais de Educação. Um dos grandes desafios enfrentados na implementação desses novos serviços consiste em desenvolver o conhecimento e as habilidades profissionais dos novos funcionários da agência local para tal, e evitar replicar o que as agências municipais de Educação têm comumente feito e que resulta em escolas públicas de baixa qualidade – muitos dos contratados para os novos serviços locais de Educação vieram das agências municipais).

Goldring e outros (2018) investigaram as experiências e os resultados de uma iniciativa de quatro anos patrocinada pela Fundação Wallace, para redefinir a supervisão de ensino em seis distritos escolares urbanos nos Estados Unidos após o terceiro ano do projeto. O objetivo da iniciativa era ajudar os distritos a transformar o papel dos supervisores de ensino distritais, de um foco tradicional na administração, nas operações e na conformidade para um que se concentrasse no desenvolvimento da liderança pedagógica dos diretores nas escolas. O projeto em si continha os seguintes componentes:

a. revisão da função dos supervisores de ensino para enfocar a liderança pedagógica;
b. redução do número de diretores que os supervisores de ensino acompanham (média de 12 no terceiro ano do projeto);
c. capacitação dos supervisores de ensino para desenvolver sua capacidade de apoiar os diretores;
d. desenvolvimento de sistemas para selecionar e treinar futuros supervisores; e
e. fortalecimento das estruturas dos escritórios distritais para apoiar e sustentar mudanças na função do supervisor de ensino.

Cada distrito desenvolveu seu próprio programa de treinamento, com assistência especializada de provedores externos. O treinamento concentrou-se em ajudar os próprios supervisores a compreenderem e identificarem instruções de alta qualidade, e em processos e habilidades para desenvolver a liderança pedagógica dos diretores, tais como participar de visitas às salas de aula, treinar diretores, fornecer *feedback* contínuo e facilitar o relacionamento entre os diretores supervisionados. Alguns dos desafios relatados foram a necessidade de equilibrar o tempo de treinamento dos supervisores com o aumento do tempo que estes passavam na escola para apoiar os diretores; assegurar que o apoio operacional fosse fornecido juntamente ao apoio de liderança pedagógica dos diretores, conforme necessário; e reestruturar outras funções e condições distritais para permitir que os supervisores de ensino realizem seu novo papel de apoio à liderança pedagógica. É importante ressaltar que, embora estes fossem distritos escolares relativamente grandes e com recursos adequados, nenhum deles havia anteriormente fornecido treinamento para desenvolver habilidades de supervisão distrital para fortalecer diretores como líderes pedagógicos. Os resultados do estudo demonstraram de maneira clara que o fortalecimento da capacidade dos supervisores para apoiar de forma ativa o desenvolvimento da liderança pedagógica dos diretores nas escolas não aconteceu de maneira natural, nem decorreu apenas do anúncio de mudança nas expectativas do trabalho. Foi necessário um treinamento deliberado e de longo prazo para os supervisores, bem como uma redefinição e uma reestruturação das funções e da organização no âmbito distrital. Essa constatação desafia qualquer suposição de que outras agências locais de Educação possam garantir e fortalecer a capacidade de liderança pedagógica dos

profissionais responsáveis pela supervisão dos diretores simplesmente por meio da descrição de suas funções e expectativas políticas.

Honig e seus colegas também abordaram o descompasso entre as exigências de desempenho escolar e as práticas e capacidades convencionais de trabalho da equipe administrativa do distrito escolar, organizadas em torno de funções administrativas e de conformidade, e não do apoio à melhoria escolar do ensino e da aprendizagem (Honig, 2013; Honig; Rainey, 2019). Os autores identificaram e investigaram três distritos escolares (mais tarde ampliados a seis distritos) de tamanhos variados, nos quais foram feitos esforços deliberados para desenvolver a capacidade do órgão central de gestão educacional para ajudar as escolas a construírem sua própria capacidade de melhorar o ensino e a aprendizagem. Eles chamaram esse processo de "transformação do órgão central". Isso envolveu repensar e reelaborar cada função do órgão central para enfocar a prestação dos serviços mais propensos a auxiliar a capacidade escolar de oferecer ensino e aprendizagem de excelência, e abandonar as atividades e os serviços que não o fazem. Similar ao projeto estudado por Goldring e sua equipe de pesquisa (2018), esses distritos enfatizaram o papel de fortalecimento e a capacidade dos líderes dos órgãos centrais de trabalhar de maneira intensa em parceria com os diretores, para apoiar seus respectivos aperfeiçoamentos de liderança pedagógica. É importante ressaltar que os líderes distritais enfatizaram e modelaram a responsabilidade dos próprios líderes e do pessoal para acompanhar, aprender e aprimorar de forma contínua seus esforços de concentrar a liderança e o apoio do sistema em fatores e estratégias mais prováveis de aprimoramento do desempenho escolar.

Farrell e Coburn (2017) abordam o potencial e os desafios que surgem quando os órgãos centrais do distrito escolar se envolvem com parceiros externos, tais como universidades locais, para apoiar a aprendizagem distrital e os esforços de mudança. Os autores analisam as condições dos distritos escolares e as características dos parceiros externos que podem levar a parcerias produtivas e à aprendizagem organizacional no âmbito distrital que fortalecem a capacidade deste âmbito de apoiar as escolas. Suas conclusões ecoam as pesquisas de Bellei, Osses e Valenzuela (2010) sobre fatores que afetam a efetividade no uso da *assistência técnica educativa* (ATE) externa pelas agências do sistema escolar municipal no Chile.

6. Considerações finais

Este capítulo destacou os resultados das pesquisas sobre o papel e a influência das agências locais de Educação na liderança escolar e no aprimoramento das escolas. Foram revisadas e resumidas as características destas agências identificadas por pesquisas como mais efetivas em termos de desempenho acadêmico estudantil em relação a distritos comparáveis que atendem a tipos semelhantes de estudantes e comunidades. Embora reconheça a importância de se conhecer o que as agências e os atores educacionais locais efetivos fazem para apoiar a liderança, o ensino e a aprendizagem escolares, o capítulo contesta a suposição de que a informação sobre "o que fazer" é suficiente para desenvolver a capacidade profissional de muitas agências locais de Educação que não estão atuando dessa forma. Foram fornecidos exemplos de pesquisas recentes que ilustram a necessidade de se problematizar e desenvolver a capacidade profissional para liderar e apoiar o aprimoramento escolar no âmbito da agência local de Educação, e não apenas no âmbito da escola. Desenvolver a capacidade dessas agências locais para cumprir a expectativa e a promessa de liderar e apoiar uma educação de qualidade nas escolas representa um desafio significativo para os sistemas escolares públicos e privados em todo o mundo.

Referências

ABRUCIO., F.; GRIN, E. From decentralization to federative coordination: the recent path of intergovernmental relations in Brazil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC POLICY, Milan (Italy), Jul. 1-4, 2015. *Paper*. Fundação Getúlio Vargas, 2015.

ANDERSON, E.; YOUNG. M. A research-based framework for district effectiveness. *UCEA Review*, v. 59, n. 3, p. 2-12, 2018.

ANDERSON, S. Diversity in the middle: broadening perspectives on intermediary levels of school system improvement. *Journal of Educational Administration*, v. 51, n. 4, p. 556-563, 2013.

ANDERSON, S. The school district role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, v. 15, n. 1, p. 13-37, 2006.

ANDERSON, S. et al. No one way: differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, v. 13, n. 4, p. 403-430, 2012.

BELLEI, C.; OSSES, A.; VALENZUELA, J. P. *Asistencia técnica educativa:* de la intuición a la evidencia. Santiago (Chile): Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile, Ocholibros, 2010.

CAWELTI, G.; PROTHEROE, N. *High student achievement*: how six school districts changed into high-performance systems. Arlington, VA: Educational Research Service, 2001.

CHILDRESS, S. et al. *Managing school districts for high performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.

COLBERT, V. Improving the Quality of Education for the Rural Poor: Escuela Nueva in Colombia. In: C. de MOURA CASTRO, C. de; VERDISCO, A. (Eds.). *Making education work*: Latin American ideas and Asian results. New York: Inter-American Development Bank, 2002.

COLBERT, V.; ARBOLEDA, J. Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, v. 17, n. 4, p. 385-410, 2016.

CORCORAN, T.; FUHRMAN, S.; BELCHER, C. The district role in instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, v. 83, n. 11, p. 78-84, 2001.

DATNOW, A.; HUBBARD, L.; MEHAN, H. *Extending educational reform from one school to many.* New York, NY: RoutledgeFalmer, 2002.

ELMORE, R.; BURNEY, D. *Investing in teacher learning*: staff development and instructional improvement in community school district #2. New York City, NY: Consortium for Policy Researching Education and National Commission on Teaching & America's Future, Teachers College, Columbia University, 1997.

FARRELL, C.; COBURN, C. School districts and their external partners: A conceptual framework for productive partnering. *Journal of Educational Change*, v. 18, n. 2, p. 135-159, 2017.

FARRELL, C.; WOHLSTETTER, P.; SMITH, J. Charter management organizations: An emerging approach to scaling up what works. *Educational Policy*, v. 26, n. 4, p. 499-532, 2012.

FARRELL, J. Community education in developing countries: The quiet revolution in schools. In: CONNELLY, F. M.; FANG HE, M.; PHILION, J. (Eds). *Sage international handbook in curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 369-390.

FINNEGAN, K. Charter school autonomy: the mismatch between theory and practice. *Educational Policy*, n. 21, p. 503-526, 2007.

FLODEN, R. et al. Instructional leadership at the district level: A closer look at autonomy and control. *Educational Administration Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 96-124, 1988.

FUHRMAN, S.; ELMORE, R. Understanding local control in the wake of state education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, n. 1, p. 82-96, 1990.

FULLAN, M. The role of the district in tri-level reform. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; McGAW, B. (Eds.). *International Encyclopedia of Education, v. 6*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 295-302.

FULLAN, M.; BERTANI, A.; QUINN, J. New lessons for district-wide reform. *Educational Leadership*, p. 42-46, Apr. 2004.

GOLDRING, E. et al. *A new role emerges for principal supervisors*: evidence from six districts in the Principal Supervisor Initiative. Commissioned by the Wallace Foundation, 2018.

HARGREAVES, A.; AINSCOW, M. The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, v. 97, n. 3, p. 42-48, 2015.

HIGHTOWER, A. et al. (Eds.) *School districts and instructional renewal*. NY: Teachers College Press, 2002.

HILL, R. *Chain reactions*: a think piece on the development of chains of schools in the English school system; resource document. National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010.

HONIG, M. From tinkering to transformation: Strengthening school district central office performance. *American Enterprise Institute for Public Policy Research*, n. 4, 2013.

HONIG, M.; RAINEY, L. Support principals' development as instructional leaders. *Journal of Educational Administration*, v. 57, n. 5, p. 445-462, 2019.

LEITHWOOD, K. Characteristics of school districts that are exceptionally effective at closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, v. 9, n. 3, p. 245-291, 2010.

LEITHWOOD, K.; SUN, J.; McCULLOUGH, C. How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, v. 57, n. 5, p. 519-537, 2019.

LOUIS, K. S.; THOMAS, E.; ANDERSON, S. How do states influence leadership in small districts. *Leadership and Policy in Schools*, v. 9, n. 3, p. 328-66, 2010.

MARSH, J. How districts relate to states, schools and communities: A review of emerging literature. In: Hightower, A. M.et al. (Eds.). *School districts and instructional renewal*. NY: Teachers College Press, 2002. p. 25-40.

MASSELL. D.; GOERTZ, M. District strategies for building instructional capacity. In: Hightower, A. M. et al. (Eds.). *School districts and instructional renewal*. NY: Teachers College Press, 2002. p. 43-60.

McLAUGHLIN; TALBERT. Reforming districts. In: A. M. Hightower, A. M. et al. (Eds.). *School districts and instructional renewal*. NY: Teachers College Press, 2002. p. 173-192.

MOURSHED, M.; CHIJOKE, C.; BARBER, M. *How the world's most improved school systems keep getting better.* London: McKinsey and Company, 2010.

MURPHY, J.; HALLINGER, P. Characteristics of instructionally effective districts. *Journal of Educational Research*, v. 81, n. 3, p. 175-181, 1988.

SPILLANE, J. Districts matter: local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, n. 10, p. 63-87, 1996.

SPILLANE, J. State policy and the non-monolithic nature of the local school district: organizational and professional considerations. *American Educational Research Journal*, v. 35, n. 1, p. 33-63, 1998.

STRINGFIELD, S. A synthesis and critique of four recent reviews of whole school reform in the United States. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 11, p. 259-269, 2000.

TOGNERI, W.; ANDERSON, S. *Beyond islands of excellence*: what districts can do to improve instruction and achievement in all schools. Washington, DC: The Learning First Alliance, 2003.

TRUJILLO, T. The reincarnation of the effective schools research: rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, v. 51, n. 4, p. 426-452, 2013.

TYMMS, P. et al. The importance of districts. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 19, n. 3, p. 261-274, 2008.

URIBE, M.; BERKOWITZ. D. El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación. *Lideres Educativos.* Valparaíso, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2018. (Informe técnico, 5).

URIBE, M. et al. *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP).* Santiago, Chile: Universidad de Chile Instituto de Estudios Avanzados en Educación, (Santiago) con Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad Pontificia Católica de Valparaiso, 2019.

WILKINSON, J. et al. District offices fostering educational change through instructional leadership in Australian secondary schools. *Journal of Educational Administration*, v. 57, n. 5, p. 501-518, 2019.

ZAVADSKY, H. *Bringing school reform to scale:* five award-winning urban districts. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009.

Capítulo 11

Políticas de liderança escolar em cinco sistemas de educação latino-americanos: aprendizagens e desafios

Gonzalo Muñoz Stuardo, José Weinstein e Juan Pablo Quiroz Ávila

Introdução

A liderança dos gestores escolares é um recurso fundamental para a mudança nos sistemas educacionais. Não apenas foi estabelecido que é o segundo fator intraescolar mais influente na aprendizagem dos estudantes (Day; Leithwood, 2007; Leithwood; Harris; Hopkins, 2019), como também tem sido chamado de argumento contrafactual; além disso, não há evidências de escolas que tenham alcançado trajetórias sustentáveis de melhoria sem contar com equipes de gestão efetivas e comprometidas, capazes de liderar os complexos processos de mudança e melhoria da qualidade educacional (Leithwood; Seashore-Louis, 2011).

É por isso que as políticas educacionais – particularmente as reformas que visam a melhorar a qualidade da aprendizagem – costumam dar especial atenção à capacitação dos líderes escolares, o que pode fazer uma diferença decisiva, especialmente em contextos de desvantagem socioeducativa (Pont, Nusche; Moorman, 2008). Em geral, os gestores e o diretor, em particular, representam um ponto de encontro e conexão entre as políticas que vêm de fora da escola e o trabalho que é realizado diariamente dentro da escola. Eles são a articulação entre as políticas e o centro educativo (Ganon-Shilon; Schechter, 2019). Seu impacto na aprendizagem dos estudantes vem, especificamente, de sua capacidade de trazer coerência aos processos institucionais e pedagógicos da escola, assim como de desenvolver as capacidades individuais e coletivas dos professores (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008; Bush, 2019). Além disso, entende-se que as políticas que são apoiadas pelos gestores das escolas têm a vantagem de contar com um efeito significativo de replicação: ao mobilizar um grupo limitado de agentes escolares, o de gestores, é possível influenciar muito um grupo maior, o de professores que trabalham diretamente nas salas de aula. Considera-se que para cada diretor há, em média, mais de 20 professores (Weinstein, 2009).

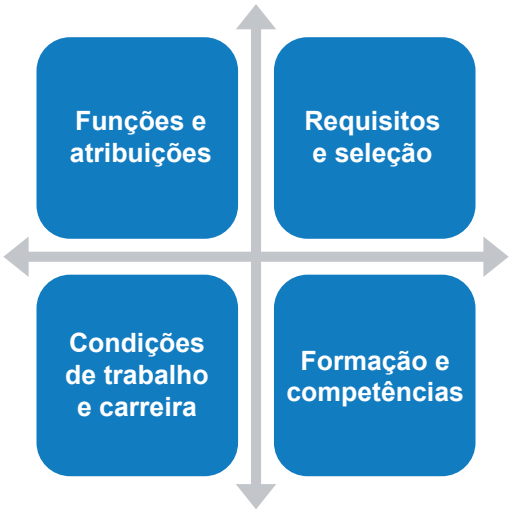
Apesar de ter havido nas últimas décadas, em todo o mundo, muitos esforços de reforma nesta área, as poucas evidências existentes indicam que, na América Latina, a consideração do fator gestão e, portanto, de suas políticas, é bastante frágil, o que se concretiza em um conjunto de ações que não foram capazes de dar forma a uma política consistente (Weinstein et al., 2014; Weinstein; Hernández, 2016; Flessa et al., 2018). Diante desse quadro, o objetivo do presente artigo é elaborar um diagnóstico atualizado do que são as políticas de liderança escolar na América Latina, projetando seus desafios e resgatando algumas lições centrais para o futuro, especialmente ao pensar nos países com menos experiência nesse aspecto. De acordo com as evidências disponíveis, nesta região a liderança escolar não tem sido capaz de se tornar um "motor" para a melhoria educacional (por exemplo, o estudo sobre as práticas de liderança, com base no teste PISA, nos permitiu concluir que, na maioria dos países da América Latina, o "índice de liderança educacional" é inferior ao dos países da OCDE) e enfrenta um grande desafio de profissionalização (Murillo, 2012; OECD, 2016). Nesse contexto, um desafio relevante consiste em combinar a capacidade de conhecer a experiência e o conhecimento acumulados no mundo anglo-saxão, aprendendo e agindo com base na especificidade cultural e educacional da América Latina (Oplatka, 2018).

O artigo está estruturado da seguinte forma: a primeira seção apresenta de forma breve o formato conceitual que orientou a análise, bem como a metodologia para sistematizar e descrever as políticas dos diferentes países que fizeram parte do estudo. A segunda seção descreve a situação da política em si, utilizando quadros comparativos entre os países. A terceira e última seção apresenta o que os autores acreditam ser as principais lições que podem ser extraídas dessas experiências para a América Latina, bem como seu desafio de construir uma liderança escolar que contribua de forma decisiva para a melhoria da qualidade da educação.

1. Formato conceitual e metodológico

A análise desenvolvida neste capítulo baseia-se em trabalhos anteriores semelhantes (Weinstein et al., 2014; Weinstein; Hernández, 2016), que visavam a descrever políticas de liderança escolar. Com base em tais análises, além de outras (Pont et al., 2008), optou-se por definir quatro áreas fundamentais nas quais é possível organizar as ações que os países direcionam para esse tema. A figura a seguir resume essas áreas de forma gráfica.

Figura 1: Dimensões de análise das políticas de liderança escolar



Fonte: elaboração própria baseada em Weinstein et al. (2014).

Uma primeira dimensão a ser analisada relaciona-se às funções, às atribuições e aos formatos de ação que são definidos para os gestores das escolas, ou seja, o que se espera daqueles que lideram os centros escolares. Essa é a questão fundamental que determina todas as outras políticas nesta área.

Um segundo aspecto das políticas diz respeito à forma como os gestores escolares são selecionados e aos requisitos que são considerados para o exercício dessa função. A profissionalização da função do diretor requer maiores exigências e uma boa escolha daqueles que irão exercer tais funções estratégicas. Em terceiro lugar, a forma como os líderes escolares são preparados profissionalmente, aperfeiçoados e acompanhados é também uma área central de influência política. Finalmente, as políticas de liderança também devem responder à questão de quais são as condições de trabalho que contribuem de modo mais efetivo para a função diretiva e como essas condições devem evoluir ao longo do tempo – o que se mostra essencial, mesmo que não exclusivamente, nas definições que se encontram na literatura especializada sobre "carreira de diretor".

Essas diferentes áreas não apenas estão relacionadas entre si – a formação certificada é, por exemplo, um requisito cada vez mais frequente para a candidatura a cargos de liderança em diferentes partes do mundo – e são complementadas por outras ações e definições mais específicas (como as instituições responsáveis pelo assunto), mas também dialogam e interagem com um conjunto de outras políticas educacionais (como as políticas de ensino ou de aperfeiçoamento escolar) que acabam por afetar – positiva ou negativamente – o potencial que a liderança escolar tem de contribuir para a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, as distinções da "coerência interna" e da "coerência externa" das políticas devem ser sempre relevantes neste tipo de análise em particular (Weinstein; Hernández, 2016). Essa reflexão é desenvolvida de forma detalhada na seção final deste capítulo, já que este é um dos desafios fundamentais da política de liderança em nossa região.

A análise apresentada neste capítulo é baseada na realidade atual e recente de cinco países latino-americanos: Argentina[28], Chile, Colômbia, Equador e Peru. Esses casos foram selecionados porque havia informações prévias sobre suas políticas (Weinstein et al., 2014) e sobretudo porque, embora com diferenças e trajetórias diversas, todos eles apresentam experiência no campo da liderança escolar, sendo fontes de aprendizagem para o resto da região. A Tabela 1, a seguir, resume algumas características essenciais dos sistemas educacionais analisados.

Para reunir informações sobre cada um desses casos, foi elaborada uma folha de coleta de dados com base em Weinstein e outros (2014), que abordaram as diferentes dimensões políticas consideradas. As informações foram coletadas de *sites* governamentais ou ministeriais, leis e regulamentos de domínio público e pesquisas publicadas em livros ou revistas especializadas. As revisões de notícias também foram utilizadas para certificar a validade ou a alteração de certas políticas. Todas essas informações foram incluídas nos arquivos, aproveitando também as informações produzidas no âmbito do estudo de Weinstein e seus colegas (2014), o que nos permitiu identificar as políticas que sofreram as maiores mudanças nos últimos cinco anos. A revisão e a sistematização enfocaram as regulamentações e as políticas voltadas à educação pública, devido ao fato de

[28] Dado que a Argentina possui políticas educacionais parcialmente descentralizadas, a análise, neste caso, baseia-se principalmente em uma combinação de definições nacionais com uma revisão específica das políticas da cidade de Buenos Aires e das províncias de Buenos Aires, Jujuy, Córdoba e Rio Negro.

ser este o setor majoritário na maioria dos países estudados, de ter uma legislação mais dirigente e de funcionar, em geral, como referência no que diz respeito ao setor privado. O Quadro 1, a seguir, resume as principais variáveis para as quais as informações foram coletadas, considerando as quatro dimensões centrais do estudo.

Uma vez preparadas as fichas de coleta de dados para cada país, foi realizado um processo de análise transversal. Para isso, foi construída uma matriz de dados com códigos de categorização para cada dimensão e cada variável. Dessa forma, foi possível identificar as diferenças e as semelhanças entre os diversos países com relação aos temas estudados, o que possibilitou a elaboração do resumo apresentado a seguir.

Tabela 1 – Características básicas dos países estudados (números aproximados)

Sistema	Número de estudantes[29]	Número de escolas primárias	Número de escolas secundárias	Número total de escolas	Porcentagem (%) de escolas públicas primárias	Porcentagem (%) de escolas públicas secundárias	Número de diretores escolares[30]
Argentina	8.500.000	22.000	11.000	33.000	80%	70%	27.000
Chile	3.000.000	9.700	3.200	11.800[31]	45%	50%	8.200
Colômbia	10.300.000			22.000	80%	85%	9.000[32]
Equador	4.300.000			22.500	75%	80%	30.000
Peru	6.100.000	38.000	14.000	52.000	80%	65%	35.000

Fonte: elaboração própria baseada em anuários estatísticos dos países estudados.

Quadro 1 – Dimensões e variáveis estudadas para cada um dos países

Dimensão	Variáveis estudadas
Funções e atribuições	- Definição jurídica da função do diretor e suas atribuições. - Principais tarefas da direção escolar. - Normas, marcos ou padrões disponíveis.
Requisitos e seleção	- Critérios e requisitos de seleção. - Responsáveis pela seleção. - Processo de seleção de diretores.
Condições de trabalho e carreira de gestão	- Remunerações. - Tipos de contrato. - Duração no cargo e fases de desenvolvimento. - Composição e funções das equipes diretivas. - Processos de avaliação de desempenho.
Formação e desenvolvimento de competências	- Políticas de formação. - Etapas de formação: pré-serviço, indução e formação contínua. - Agentes envolvidos na formação.

Fonte: elaboração própria.

[29] Da educação primária e secundária (no Brasil, ensino fundamental e ensino médio).
[30] De escolas públicas e privadas de educação primária e secundária.
[31] No Chile, um importante grupo de centros educacionais oferece os níveis completos de educação primária e secundária.
[32] Considerando apenas a educação pública.

2. Situação atual das políticas nos cinco países estudados

Esta seção apresenta os principais resultados da análise comparativa. Seu conteúdo é essencialmente descritivo e com foco nas tendências gerais encontradas, assim como nas lições aprendidas com as experiências. A descrição está organizada conforme as quatro dimensões da política, descritas anteriormente. Em vários casos, são utilizadas tabelas de resumo para representar a realidade dos diferentes países no que diz respeito a essas dimensões.

2.1. A função diretiva: responsabilidades e padrões para os diretores

Um dos aspectos essenciais das políticas dirigidas aos diretores escolares, sobretudo em um contexto de múltiplas exigências dos sistemas educacionais, diz respeito a quais funções, atribuições e tarefas são confiadas àqueles que dirigem as escolas. Definir de forma adequada o que se espera dos líderes é uma condição para que seja possível sua contribuição para a melhoria dos processos e resultados educacionais (Fullan, 2018).

A experiência dos cinco países analisados, em primeiro lugar, mostra que todos esses sistemas educacionais estabeleceram de forma centralizada – com exceção da Argentina, onde essa definição é realizada em âmbito provincial –, e em diferentes órgãos reguladores, quais são as funções e atribuições dos diretores escolares. Em geral, essas definições não se alteraram durante os últimos cinco anos, o que representa uma certa estabilização do que esses países definiram como um marco regulatório para os gestores escolares.[33] Todos os sistemas estudados definem os diretores como as maiores autoridades dos centros educacionais, como os responsáveis pelo funcionamento geral dos estabelecimentos e como os responsáveis pela condução do projeto educacional institucional.

O nível de detalhamento ou especificidade com o qual os papéis dos diretores são definidos em termos normativos varia de país para país. Em alguns casos, como na Argentina e no Equador, a legislação estabelece muitas funções, enquanto em outros países essas definições tendem a ser mais restritas e limitadas. Isso significa que, nos dois primeiros casos, o leque de tarefas confiadas aos diretores se estende inclusive ao âmbito socioeducativo ou comunitário.[34] Em todos os sistemas estudados, o denominador comum das funções e atribuições é marcado pela predominância das responsabilidades relacionadas principalmente com a gestão administrativa e institucional das escolas em condições de oferecer ensino e aprendizagem de qualidade, que, do ponto de vista normativo, parece ser relegada para um segundo ou terceiro plano.

Como pode ser visto no Quadro 2, a seguir, em termos gerais, todos os sistemas estudados têm definições normativas de funções e atribuições; e, na maioria dos casos, abordam as dimensões administrativa e pedagógica, embora com uma clara ênfase na primeira.[35] Alguns países acrescentam a essas responsabilidades a representação institucional, assim

Quadro 2 – Síntese da situação de funções e atribuições nos países estudados

	Número de funções	Ênfase (pedagógica ou administrativa)	Dimensões consideradas
Argentina	Alto	Diversidade de acordo com as províncias	Administrativa, pedagógica, sociocomunitária.
Chile	Restrito	Pedagógica	Administrativa, pedagógica e relação com o ambiente local,
Colômbia	Restrito	Administrativa	Administrativa, pedagógica e de representação institucional.
Equador	Alto	Administrativa	Administrativa e pedagógica.
Peru	Restrito	Administrativa	Administrativa, pedagógica e de representação institucional.

Fonte: elaboração própria.

[33] Em Weinstein, Muñoz e Hernández (2014) foi sugerido que vários países da América Latina haviam feito esforços recentes para ajustar as normas que definem a função diretiva.

[34] O caso argentino é particularmente notável a esse respeito.

[35] Recentemente, o Chile deu um sinal explícito no sentido contrário em sua legislação, ao estabelecer que os diretores escolares têm como principal missão liderar o projeto educacional de sua escola e a obrigação de observar o trabalho dos professores em sala de aula (Núñez; Weinstein; Muñoz, 2010).

como funções específicas em relação ao ambiente social e comunitário das escolas.

As tarefas dos líderes escolares não se limitam às funções ou às atribuições estabelecidas pelas legislações dos países. Por essa razão, vários sistemas educacionais em todo o mundo complementaram tais definições normativas com o desenvolvimento de marcos de ação ou padrões de liderança, que permitem definir a natureza e o escopo da função de gestão, assim como especificar as responsabilidades associadas ao exercício dessa liderança (OECD, 2013). Isso é particularmente relevante em um contexto de crescente demanda e complexidade do papel do gestor (Pont et al., 2008; Fullan, 2018). Em geral, esses padrões ou modelos de ação funcionam como horizontes orientadores para a prática da liderança executiva e, por sua vez, afetam diferentes políticas – desde os processos de formação até as avaliações de desempenho executivo.

Praticamente todos os países estudados já apresentam tais padrões e, portanto, progrediram na definição do que se espera dos líderes, ou seja, além do que é estabelecido por lei. Devido à influência de sistemas escolares que deram os primeiros passos e acumularam maior experiência nesta área, há muita convergência no conteúdo desses padrões ou marcos, o que, na literatura especializada, tem sido conceituado como *policy borrowing* (Bush, 2008; Harris et al., 2016). Assim, por exemplo, essas normas contêm uma referência prioritária às funções pedagógicas e de desenvolvimento profissional docente que os líderes devem desenvolver e que são menos contempladas pelos regulamentos.[36] O outro lado dessa convergência com a

Quadro 3 – Presença e dimensões essenciais de padrões de liderança nos países estudados

	Ano de elaboração	Dimensões consideradas	Foco e visão
Argentina	Não há padrão.	Não há padrão.	Não há padrão.
Chile	2004 (atualização 2015)	• Visão estratégica. • Habilidades profissionais. • Liderança no processo de ensino e aprendizagem. • Gestão de convivência para a comunidade escolar. • Administração e gestão do estabelecimento.	Foco nas práticas de liderança e competências que as equipes de gestão devem desenvolver para melhorar a qualidade educacional.
Colômbia	2003	• Gestão administrativa. • Gestão financeira. • Gestão acadêmica. • Gestão comunitária.	Foco na gestão e nas competências pessoais a serem desenvolvidas pelos gestores (especialmente os diretores) para melhorar a qualidade educacional.
Equador	2011	• Gestão administrativa. • Gestão pedagógica. • Convivência, participação escolar e cooperação. • Segurança escolar.	Foco na gestão e em ações a serem desenvolvidas para otimizar o trabalho de gestão, a fim de afetar as aprendizagens.
Peru	2016	• Gestão das condições para a melhoria das aprendizagens. • Orientação de processos pedagógicos para a melhoria das aprendizagens.	Foco na gestão da melhoria escolar (processos e resultados).

Fonte: elaboração própria.

[36] Nesse sentido, destacam-se o Chile, a Colômbia e o Equador, todos os casos em que as normas ou marcos de ação enfatizam muito as funções estritamente pedagógicas dos diretores.

literatura especializada é a escassa presença de elementos idiossincráticos e locais, o que confirma que, pelo menos até agora, a definição de padrões ou modelos de ação não deu atenção especial à sua relevância e adaptação à realidade sociocultural própria do continente.

O Quadro 3, a seguir, resume o panorama atual dos padrões nos países estudados. Como se pode observar, as dimensões consideradas por esses marcos apresentam, com exceção da Argentina, vários elementos comuns e poucas diferenças. Os padrões tendem a enfocar, por um lado, as práticas de liderança que se espera que os líderes desenvolvam – em geral, direcionadas às equipes de gestão, e não apenas aos diretores – e, por outro, as competências e/ou capacidades que esses líderes devem ter a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de suas escolas.

2.2 A seleção dos diretores e os requisitos para o ingresso no cargo

No plano internacional, embora com algumas variações relacionadas às características dos sistemas escolares, alguns requisitos são considerados *fundamentais* para que seja possível assumir as responsabilidades de direção, entre os quais está possuir estudos e experiência docente; ter trabalhado em cargos de gestão intermediária em um centro educacional; e ter realizado formações em nível de especialização sobre gestão e liderança educacional. Essas condições buscam assegurar que aqueles profissionais que ingressam nesses cargos tenham a experiência e os conhecimentos especializados necessários para exercer a função diretiva de forma efetiva, contribuindo assim para a melhoria dos processos e dos resultados escolares (Pont et al., 2008; CEDLE, 2018).

Há alguns anos os países estudados realizaram avanços na definição desses critérios. Em todos esses países, o principal requisito para o acesso ao cargo de diretor continua sendo possuir titulação[37] e experiência docente, que, em geral, é acompanhado de requisitos em termos de formação especializada, como pode ser visto no Quadro 4. Do ponto de vista desses requisitos básicos, os sistemas escolares estudados veem a função de gestão como um passo avançado no trabalho docente, que requer experiência e preparação especial na área de liderança e gestão escolar. Recentemente, alguns países acrescentaram certas exigências mais rigorosas. É o caso do Chile, que, por lei, estabeleceu como pré-requisito para a candidatura ao cargo de diretor que os professores tenham uma qualificação "avançada" na carreira docente[38], enquanto no Peru é exigido que eles estejam nos patamares superiores da hierarquia docente.

Quadro 4 – Síntese de critérios e exigências para exercer a função de diretor

Sistema	Aspectos considerados na seleção
Argentina	• Titulação e experiência docente. • Em algumas províncias, são solicitados cursos ou pós-graduações relacionados à liderança.
Chile	• Experiência docente. • Cursos ou pós-graduação relacionados a liderança ou gestão educacional. • Hierarquia docente.
Colômbia	• Experiência docente. • Cursos ou pós-graduações em liderança.
Equador	• Graduação (ou pós-graduação em educação) e experiência docente. • Pós-graduações relacionadas à gestão administrativa ou educacional. • Hierarquia docente.
Peru	• Titulação e experiência docente. • Cursos de pós-graduação relacionados à liderança. • Hierarquia docente.

Fonte: elaboração própria.

[37] Em todos os casos, é necessário ser professor, exceto no Chile e na Colômbia – onde é possível ingressar quando se exerce outra profissão, desde que se tenha um mínimo de experiência docente.

[38] A lei sobre carreiras docentes, que começou a ser implementada no Chile em 2016, estabelece três seções obrigatórias para o desenvolvimento profissional – dentro das quais o nível "avançado" é o mais alto – e duas seções voluntárias. Para atingir esse nível, os professores precisam de, pelo menos, seis anos de experiência e um desempenho excepcional no sistema de avaliação docente.

Embora os requisitos de acesso tenham sido consolidados sem grandes variações nos últimos anos, os países estudados vêm implementando sistemas e processos de seleção cada vez mais complexos e profissionais. Isso coincide com as tendências internacionais que demonstraram que a seleção de bons candidatos é condição para uma liderança de qualidade, o que implica diversificar os métodos de seleção, incluindo não apenas entrevistas, mas também novas ferramentas complementares, como visitas ao contexto de trabalho, apresentações públicas, propostas de trabalho e observações (Huber; Pashiardis, 2008; Pont et al., 2008). No caso dos sistemas estudados, pode-se dizer que foram realizados avanços no aprofundamento dos sistemas de seleção, tornando-os mais profissionais e atribuindo a eles maior objetividade. Assim, em todos os casos analisados, os diretores devem passar por algum tipo de processo de avaliação ou teste que permita verificar sua idoneidade, como pode ser visto no Quadro 5. Além disso, diferentes instituições e atores foram incorporados aos processos de seleção, embora geralmente a decisão final recaia sobre o poder público, seja ele nacional ou local. Em resumo, os sistemas escolares priorizam o desenvolvimento de processos seletivos como condição para ter líderes educacionais de qualidade.

Quadro 5 – Processos de recrutamento de diretores

Sistema	Avaliação de mérito	Exames	Agentes / instituições envolvidas
Argentina	Sim	Sim	Depende da jurisdição.
Chile	Sim	Sim	Comissão: autoridade local, serviço público e professor bem avaliado no território.
Colômbia	Sim	Sim	Serviço público (Comissão Nacional).
Equador	Sim	Sim	Instituto Nacional de Avaliação (avaliações anteriores) e representantes de instâncias escolares.
Peru	Sim	Sim	Ministério da Educação, autoridade local e líder escolar.

Fonte: elaboração própria.

2.3 Condições de trabalho e carreira de gestão

Outros componentes importantes das políticas que visam a fortalecer a liderança escolar são as condições de trabalho dos diretores e a oportunidade que eles devem desenvolver em uma carreira.

Um primeiro aspecto a ser considerado nesse sentido refere-se à remuneração. A literatura especializada indica que os salários são um fator importante para atrair bons candidatos a cargos de direção (Schuermann et al., 2009), bem como para a permanência de diretores com bom desempenho (Pont et al., 2008, Weinstein; Muñoz; Hernández, 2014). Em geral, diferentes países da OCDE consideram salários mais altos para os diretores do que para os professores, embora em geral os diferenciais não sejam muito altos.[39] Nos países estudados, tentou-se distinguir a função diretiva do ponto de vista da remuneração, embora existam diferenças significativas entre os países. No Chile, por exemplo, o diretor recebe um adicional de 25% acima do salário do professor – o qual pode aumentar, dependendo do tamanho e do nível de vulnerabilidade do estabelecimento. No Peru, embora com variações conforme o nível hierárquico do professor, o salário do diretor também é, em média, 20% superior ao dos professores que estão nos patamares superiores da carreira docente. Em vários países, ocorreram melhorias nos salários de diretores e professores nos últimos anos.

Entretanto, a remuneração é apenas uma das condições de trabalho relevantes, tanto para atrair – ou reter – candidatos adequados como para facilitar o exercício da liderança do diretor. A dedicação à função de dirigir estabelecimentos, bem como a estabilidade e a projeção com que se desenvolve o trabalho, também são relevantes, pois garantem condições essenciais para que os gestores sejam capazes de exercer sua função de forma consistente e profissional (Pont et al., 2008). Nesse sentido, nos casos estudados, a tendência é que os diretores tenham dedicação exclusiva a essa tarefa, embora em alguns países (Argentina e Equador), a função diretiva ainda seja combinada com a função docente. Em relação ao tipo de contrato, como pode ser visto no Quadro 6, a seguir, na maioria dos casos estudados a função diretiva é exercida por um

[39] É importante estar ciente de que as disparidades demasiadamente acentuadas nos salários entre professores e diretores podem ter um efeito negativo: a perda de professores altamente qualificados e experientes nas salas de aula.

período definido, que pode ser renovado por tempo limitado (na mesma escola), enquanto nos outros países a liderança de uma escola pode ser assumida por tempo indefinido. Em termos gerais, então, a função de gestão tem um contexto de alta estabilidade, porém, ainda há um caminho a ser percorrido em termos de dedicação exclusiva.

Quadro 6 – Principais aspectos contratuais

Sistema	Anos de contrato	Dedicação à função
Argentina	Indefinido	Direção e docência
Chile	Cinco anos (renovável)	Direção (exclusividade)
Colômbia	Indefinidos	Direção (exclusividade)
Equador	Quatro anos (renovável)	Direção e docência
Peru	Quatro anos (renovável)	Direção (exclusividade)

Fonte: elaboração própria.

Evidências internacionais também apontam para a existência e a composição da equipe de gestão que apoia o trabalho do diretor e permite a distribuição da liderança como uma das condições de uma gestão escolar efetiva (Cuellar, 2018). Nos países estudados, pode-se reconhecer uma grande variabilidade nas equipes de trabalho que existem nas escolas, e uma diversidade ainda maior em termos da clareza com que se define o que se espera de cada um dos membros dessas equipes, como pode ser visto no Quadro 7, a seguir. Assim, Argentina, Chile e Equador formalizam a existência de equipes gerenciais, embora nem sempre definam suas funções e atribuições de maneira clara. Por outro lado, no caso do Chile, é o próprio diretor que tem o poder de tomar decisões sobre os profissionais que ocupam esses cargos diretivos.

Quadro 7 – Equipes de gestão e suas funções

Sistema	Composição	Atribuições e responsabilidades
Argentina	• Diretor • Vice-reitor • Professor secretário	• Pedagógicas • Administrativas • Socioeducativas
Chile	• Diretor • Subdireção • Direção técnica • Inspetoria geral	• Sem definição formal
Colômbia	• Sem definição formal[40]	• Sem definição formal
Equador	• Diretor • Subdireção • Inspetoria geral	• Administrativas • Pedagógicas • De controle
Peru	• Sem definição formal	• Sem definição formal

Fonte: elaboração própria.

[40] Embora na Colômbia não exista uma definição formal da composição da equipe de administração ou atribuição de funções a ela, a legislação se refere à existência de coordenadores que têm funções atribuídas pelos diretores.

A literatura especializada indica que ter uma carreira diretiva é um dos fatores mais relevantes para favorecer a atração, a retenção e o desenvolvimento dos líderes escolares, assim como ajuda a reduzir a taxa de evasão daqueles que atualmente exercem funções diretivas e cria maior interesse quanto ao cargo entre os líderes potenciais (Pont et al., 2008; Grissom; Harrington, 2010). Uma análise das experiências internacionais realizada pelo Ministério da Educação do Chile (2017) mostrou que, em vários sistemas educacionais reconhecidos por seu nível de desenvolvimento, há carreiras diretivas que consideram um caminho com diferentes etapas, desde cargos docentes a chefes de departamento, subdiretores e diretores, e até cargos superiores dentro do sistema escolar (Singapura, Inglaterra, Finlândia, Canadá e estado de Queensland, na Austrália). Esses sistemas também realizam avaliações de seus gestores – anualmente ou a cada três ou cinco anos –, geralmente voltadas para o seu desenvolvimento profissional.

A inexistência de uma carreira de gestor é uma das mais importantes fraquezas dos sistemas escolares estudados. Em geral, nesses países a função diretiva é considerada como uma fase conclusiva da docência – representando, em termos jurídicos e simbólicos, uma última etapa da carreira docente –, que também não tem potencial para a mobilidade vertical nem horizontal. Isso significa que não existem regulamentações que definam de que maneira, a partir da função diretiva, pode-se passar para novas funções ou postos no sistema escolar (carreira vertical), nem foram estabelecidas etapas dentro dos diferentes cargos gerenciais que admitam fases e níveis de desenvolvimento (carreira horizontal). Além disso, os países estudados não têm sistemas de avaliação do desempenho de seus diretores que facilitem o desenvolvimento de uma carreira. Tudo isso enfraquece a atração e a projeção da liderança. Em alguns países, como o Chile, a ausência de uma carreira é indicada pelos próprios diretores como um dos principais desafios das políticas educacionais voltadas à função diretiva (Weinstein et al., 2019).

2.4 Formação e desenvolvimento profissional

Na última década, foi desenvolvida uma crescente agenda de pesquisas sobre a formação de líderes escolares, devido à sua centralidade, para aumentar as capacidades dessa função estratégica (Huber, 2006; Pont; Nusche; Moorman, 2008; Young, 2019). De maneira consistente, em vários países, o desenvolvimento de líderes escolares é uma prioridade na agenda política, o que tem se traduzido de forma concreta em novos requisitos de formação para se alcançar o cargo de diretor de escola, ao mesmo tempo em que a oferta de formação tem sido ampliada para responder a esses requisitos (Orphanos; Orr, 2014; Bush, 2019; Young, 2019). Embora a forma como os países desenvolvidos enfrentam o desafio de formar diretores escolares seja diversificada (Muñoz, 2018), a literatura especializada converge para certas características fundamentais de uma formação eficaz, tais como: ter um forte componente prático; efetivar-se em parceria com outros agentes educacionais; ter avaliação permanente; concretizar-se com um alto nível de conexão com os processos do sistema escolar; ter professores com experiência prática no exercício da liderança; incorporar o acompanhamento de mentores e o trabalho em rede (Darling-Hammond et al., 2009; Orr; Pounder, 2011; Wallace Foundation, 2016; Young, 2019).

Uma importante constatação desta análise de caso é que a formação em gestão é uma das áreas em que, nos últimos anos, mais esforços sistemáticos foram feitos pelos países estudados. Assim, quatro dos cinco sistemas apresentam alguma regulamentação ou política que aborda esse importante tema (leis especiais, decretos ou estatutos de professores), enquanto a Argentina tem trabalhado de maneira intensa em sua construção nos últimos anos. Tais esforços estão refletidos nos resultados apresentados no Quadro 8. Nele, pode-se ver que todos os países estudados possuem ações ou políticas para a formação continuada de seus líderes escolares (quando estão no cargo), que praticamente todos implementaram dispositivos de indução para novos diretores[41] – uma fase fundamental e diferenciada no desenvolvimento dos líderes, segundo a literatura especializada (Weinstein et al., 2015) –, e que apenas dois países têm um sistema formal de formação pré-serviço – (antes do exercício da função de gestão, embora esta não seja de natureza "habilitante" ou obrigatória[42]–, o que demonstra que é nesta última área que se encontra o principal desafio da oferta de formação.[43]

[41] Esta é a fase de formação mais desenvolvida nos países estudados nos últimos cinco anos. São programas voluntários (exceto na Colômbia, onde são obrigatórios) que têm duração média não superior a um ano e são direcionados a pessoas que estão trabalhando pela primeira vez, embora em alguns países (como o Chile) também tenham se tornado espaços de indução a um contexto específico de trabalho – ampliando assim sua influência a diretores com experiência anterior.

[42] Embora, como já mencionado na seção sobre requisitos, praticamente todos os países estudados tenham definido a formação especializada como requisito para o acesso à função na área de gestão, em geral essa condição não está associada a um tipo particular de formação obrigatória.

[43] A literatura especializada em formação de diretores reconhece que um dos aspectos centrais para garantir a relevância e a qualidade da formação é que ela responda às diferentes fases da carreira de gestão. Além das três etapas descritas, algumas análises concordam que é essencial considerar uma quarta etapa ou nível de formação, com foco em líderes "especialistas" ou "avançados" que possam ser preparados em funções de apoio a outros líderes (CEDLE, 2018).

Quadro 8 – Tipos de formação nos países estudados

Sistema	Pré-serviço	Indução	Formação continuada
Argentina	Sim	Não	Sim
Chile	Não	Sim	Sim
Colômbia	Não	Sim	Sim
Equador	Sim	Sim	Sim
Peru	Não	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria.

As evidências coletadas indicam que os ministérios da Educação são os principais responsáveis pela concepção geral das atividades de formação de diretores. Entretanto, destaca-se também o papel cada vez mais relevante de outras organizações – especialmente universidades – que são incumbidas de realizar programas de formação, situação que cria grandes desafios para essas instituições, que tendem a estar distantes da realidade cotidiana dos sistemas escolares, cujos líderes, na atualidade, devem formar (Muñoz; Amenábar; Valdebenito, 2019).

Finalmente, embora existam poucas evidências nos países estudados sobre os efeitos que os programas de formação exercem no desenvolvimento dos líderes e de suas práticas, o que se sabe indica que a expansão da oferta de formação não teve os efeitos esperados e que, portanto, sua qualidade e sua relevância devem ser uma preocupação dos governos. Tal situação parece estar relacionada ao fato de que a maioria dos programas de formação promovidos são massivos – e padronizados –, tradicionais em termos de abordagem metodológica, em geral desconectados da realidade das escolas e com poucas demandas de formação prática (Weinstein; Azar; Flessa, 2018). Os países estudados refletem essas fragilidades nas diferentes fases de preparação dos líderes, especialmente no caso da formação contínua, na qual predominam programas com as características tradicionais já detalhadas (em geral, na forma de diplomas ou pós-graduações em liderança e gestão educacional), enquanto são escassas as outras modalidades mais inovadoras de aprendizagem em serviço que demonstram um melhor efeito nas práticas, como as redes e os sistemas de desenvolvimento profissional colaborativo entre os gestores (CEDLE, 2018; Young, 2019).

3. Aprendizagens e desafios

Neste capítulo, resumimos a realidade das políticas educacionais que visam a fortalecer a liderança escolar em cinco países da América Latina. O diagnóstico que emerge deste exercício é que, em geral, os países analisados têm realizado um esforço cada vez maior para proporcionar à liderança do diretor certas condições favoráveis para a realização de seu trabalho, mesmo que esses esforços ainda não cheguem a constituir propriamente uma política sólida, nem sequer naqueles contextos em que se veem mais avanços nesse sentido.[44] A consequência é clara: a liderança escolar nesses países da América Latina não tem sido capaz de se tornar um elemento catalisador de mudança, o que, por sua vez, permitiria o desenvolvimento de melhores processos e o alcance de melhores resultados educacionais.

Do que se trata quando se diz que não existe uma política de liderança de gestão nesses países? Basicamente, que não é possível encontrar neles um conjunto ordenado de políticas que abordem de forma coerente essa área de melhoria educacional. Na verdade, nenhum desses cinco países delineou até agora uma estratégia de longo prazo nessa área, embora algumas ações tenham sido sustentadas ao longo do tempo. Além disso, os progressos têm sido desiguais entre as áreas políticas, o que cria problemas de *coerência interna* dentro de cada sistema educacional (Weinstein; Hernández, 2016). O Quadro 9, a seguir, procura refletir essa situação de forma simplificada, realizando um julgamento avaliativo – com base nas evidências coletadas – sobre o nível de desenvolvimento[45] de cada área de política nos cinco países. Como pode ser visto no quadro, poucas áreas de política estão implementadas ou consolidadas, enquanto dentro de cada

[44] As causas deste fenômeno são variadas e merecem hipóteses explicativas por si mesmas, como o forte peso do sindicalismo docente na região (Palamidessi; Legarralde, 2006).

[45] Esta classificação corresponde a um exercício dos autores, considerando fundamentalmente o quão completa é a política em cada país – com base nas variáveis estudadas – e qual é o seu *status* de consolidação em cada uma das áreas.

país existe uma alta variabilidade no nível de desenvolvimento de cada uma das áreas. Avançar na coerência interna dessas políticas – para a qual a criação de uma carreira diretiva que as articule parece ser uma alternativa – é uma experiência de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um imperativo para o fortalecimento da liderança escolar na América Latina.

Quadro 9 – Níveis de desenvolvimento de cada uma das dimensões políticas nos cinco países

Sistema	Funções e atribuições	Requisitos e seleção	Condições e carreira	Formação
Argentina	Inicial	Médio	Inicial	Inicial
Chile	Avançado	Médio	Inicial	Médio
Colômbia	Médio	Inicial	Médio	Avançado
Equador	Avançado	Inicial	Inicial	Médio
Peru	Médio	Médio	Inicial	Médio

Fonte: elaboração própria.

Os casos estudados mostram que, juntamente com a coerência interna das políticas, o principal desafio nesta área consiste em reconhecer nos líderes escolares um papel de protagonismo na condução dos sistemas educacionais, o que envolve assegurar um espaço próprio nas políticas, ao confiar na sua contribuição para a melhoria da qualidade e ao profissionalizar cada vez mais suas tarefas e responsabilidades. Isso envolve uma mudança de perspectiva: deixar de considerar os diretores e gestores escolares como meros *implementadores* de políticas nacionais ou locais, para entendê-los como líderes de projetos educacionais locais e como agentes de mudança, que têm a capacidade de realizar uma apropriação – ou "absorção" – contextualizada de tais políticas (O'Laughlin; Lindle, 2015; Coburn et al., 2016). Isso é particularmente complexo em uma região com uma história de reformas educacionais altamente prescritivas e padronizadas (Rivas, 2015), que não deixam espaço para a liderança escolar local. A *coerência externa* das políticas de liderança em relação a outras políticas educacionais concorrentes é também um desafio crítico para os países que desejam apostar no fortalecimento dessa variável (Weinstein; Muñoz; Hernández, 2014; Weinstein; Hernández, 2016). Essa é uma grande mudança, que deve começar com autoridades nacionais conscientes que valorizam o papel dos diretores como construtores de mudanças na educação, sem medo de diferenciar esses agentes do papel insubstituível dos professores e apoiando-os em sua organização.

Embora os casos estudados sejam diversos e não necessariamente tenham coerência interna e externa, suas experiências e trajetórias deixam lições – por ação ou omissão – que qualquer país que deseje levar a sério o desafio de fortalecer a liderança escolar deve considerar. Todos esses casos ensinam que não se progride nesse aspecto de forma idêntica.

Inicialmente, parece fundamental configurar muito bem a função diretiva, e estabelecer legalmente algumas definições, mas sobretudo estabelecer de forma clara quais são as expectativas que o sistema deposita nesses líderes, bem como ter o cuidado de se concentrar na melhoria da aprendizagem, uma questão complexa em momentos de grandes demandas – de diferentes tipos – sobre os sistemas escolares e seus gestores (Fullan, 2018). Isso deve ser acompanhado de condições materiais que tornem atraente a função de liderança, algo que está longe de ser alcançado nos países da América Latina. Sobre esses pilares, é importante desenvolver políticas que visem a profissionalizar a tarefa de gestão, para a qual é fundamental apostar na ampliação e na melhoria das oportunidades de formação, acompanhamento e avaliação (particularmente de formação) dos líderes. A criação de carreiras diretivas pode contribuir de forma decisiva para tudo isso, o que poderia funcionar como princípios orientadores das políticas de liderança.[46]

A experiência internacional comparativa também mostra que o progresso no desenvolvimento da liderança de gestão é facilitado por duas condições essenciais, sobre as quais os países latino-americanos também devem dar passos importantes.

A primeira dessas condições é o desenvolvimento de capacidades institucionais, em organizações públicas e privadas, que permitam a implementação de lideranças em gestão. Na atualidade, esses pilares de apoio institucional são

[46] Qualquer carreira diretiva deve ser pensada desde o início como uma política que não pode deixar de fora o setor privado, especialmente em contextos de alta expansão desse tipo de oferta educacional. Além das evidentes particularidades da administração privada em relação à educação pública, esse setor também enfrenta um enorme desafio de profissionalização que deve ser enfrentado de maneira séria.

insuficientes e requerem apoio público para a sua construção. Nesse sentido, é relevante, por exemplo, que as universidades e outras instituições sejam apoiadas para oferecer programas de formação de qualidade, com o projeto e as capacidades necessárias para promover o desenvolvimento das complexas habilidades e conhecimentos que os gestores devem aprimorar. Também é necessário haver organizações especializadas na seleção de pessoas que, ao apoiar as instituições responsáveis, favoreçam a profissionalização do sistema de recrutamento de diretores escolares, sem considerar o desafio pendente em termos de avaliação de desempenho. Em suma, de modo paralelo às diferentes dimensões políticas descritas neste capítulo, deve-se promover a construção de uma *infraestrutura institucional* que apoie tais políticas e contribua para fortalecer de forma sustentável a liderança dos diretores escolares.

A segunda condição para os países que pretendem avançar na implementação de suas capacidades de liderança diz respeito à produção de conhecimento especializado, que permita a formulação de políticas relevantes e sensíveis às circunstâncias. As evidências disponíveis para a América Latina mostram que a produção acadêmica nesse campo é incipiente[47] e com importantes lacunas entre os países. Assim, nos casos estudados neste trabalho, há um completo desequilíbrio entre as medidas políticas e seu apoio em pesquisas sobre a realidade da liderança escolar nesses contextos (Aravena; Hallinger, 2018; Flessa et al., 2018), o que amplia o risco de se "importar" soluções padronizadas e não contextualizadas (Oplatka, 2018). A América Latina, com o protagonismo de suas universidades e o apoio público, deve se integrar à produção de conhecimento sobre liderança, que é um fenômeno global da atualidade (Hammad; Hallinger, 2017), enfrentando o desafio de saber ler de forma adequada o contexto socioeducativo e cultural apropriado. Isso envolve o desenvolvimento de pesquisas que colocam em primeiro plano certas características de nossos sistemas educacionais e sociedades, como a desigualdade (e o desejo de justiça), a ruralidade (que inviabiliza o entendimento tradicional da liderança do diretor), o multiculturalismo cada vez maior (que tem pressionado a função diretiva para a gestão educacional dessa diversidade), os conflitos sociais e políticos (que significa que os gestores devem "navegar" por um cotidiano com alterações frequentes) e a fragilidade institucional (com alta rotatividade de autoridades e falta de recursos institucionais).

Em suma, a liderança dos gestores escolares não será desenvolvida por geração espontânea. Construir uma política educacional consistente que fortaleça essa liderança é um desafio ainda pendente nos países estudados neste capítulo e na América Latina em geral. Há um longo caminho a percorrer para avançar nessas políticas, sobretudo no que diz respeito à sua qualidade e à sua coerência, o que demonstra a necessidade de se aprender com as experiências já existentes, mesmo que elas sejam parciais e estejam no início. As lições aqui coletadas podem lançar luz sobre o caminho que será seguido no futuro, para transformar o fator de liderança dos diretores em uma força motriz para a mudança educacional onde ela é mais necessária: nas escolas latino-americanas.

Referências

ARAVENA, F.; HALLINGER, P. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018.

BUSH, T. Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo*: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.

BUSH, T. From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 36, n. 2, p. 271-288, 2008.

CEDLE. *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile.* Santiago de Chile: Cedle, 2018. (Informe de políticas).

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. *Propuestas para la elaboración de un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional directivo*: documento de trabajo. Santiago: Mineduc, 2017.

COBURN, C. E.; HILL, H. C.; SPILLANE, J. P. *Alignment and accountability in policy design & implementation*: the Common Core State Standards and implementation research, 2016.

CUÉLLAR, C. *Equipos directivos de escuelas básicas municipales*: quiénes son y cómo apoyan la labor docente. 2018. Tesis (Doctor en Educación UDP-UAH) – UDP-UAH, Santiago de Chile.

DARLING-HAMMOND, L. et al. . *Preparing principals for a changing world*: lessons from effective school leadership programs. John Wiley & Sons, 2009.

[47] Um exemplo: o conjunto de artigos publicados nas principais revistas indexadas em toda a América Latina não constitui mais de 1% do total (Aravena; Hallinger, 2018).

DAY, C.; LEITHWOOD, K. (Eds.). *Successful principal leadership in times of change*: an international perspective, v. 5. Springer Science & Business Media, 2007.

FLESSA, J. et al. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018.

FULLAN, M. Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2018.

GANON-SHILON, S.; SCHECHTER, C. School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, v. 22, n. 3, p. 279-300, 2019.

GRISSOM, J. A.; HARRINGTON, J. R. Investing in administrator efficacy: an examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, v. 116, n. 4, p. 583-612, 2010.

HAMMAD, W.; HALLINGER, P. A systematic review of conceptual models and methods used in research on educational leadership and management in Arab societies. *School Leadership & Management*, v. 37, n. 5, p. 434-456, 2017.

HARRIS, A.; JONES, M.; ADAMS, D. Qualified to lead?: a comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 166-178, 2016.

HUBER, S. School leader development: current trends from a global perspective. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n. 28, p. 15-34, 2006.

HUBER, S. G. ; PASHIARDIS, P. The recruitment and selection of school leaders. In: HUBER, S. G.; PASHIARDIS, P. *International handbook on the preparation and development of school leaders.* 2008. p. 176-202.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. 2019. p. 1-18.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE-LOUIS, K. *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons, 2011.

MUÑOZ, G. *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores:* un análisis en clave comparada. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2018.

MUÑOZ, G.; AMENÁBAR, J.; VALDEBENITO, M. J. Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019.

MUÑOZ, G.; MARFÁN, J. Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, v. 48, n. 1, p. 63-80, 2011.

MURILLO, F. J. La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*. Santiago de Chile: Ceppe y Fundación Chile, 2012.

NÚÑEZ, I.; WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 53-81, 2010.

OECD. *Learning standards, teaching standards and standards for school principals*: a comparative study. Paris: Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013.

OECD. *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century*: lessons from around the world. Paris, 2012.

OECD. *School leadership for learning*: Insights from Talis 2013. Paris, 2016.

O'LAUGHLIN, L.; LINDLE, J. C. Principals as political agents in the implementation of IDEA's least restrictive environment mandate. *Educational Policy*, v. 29, n. 1, p. 140-161, 2015.

OPLATKA, I. Educational administration and the relational approach: can we suffice contextual-based knowledge production? In: EACOTT, S. (Ed.). *Beyond leadership*. Singapore: Springer, 2018. p. 199-210.

ORPHANOS, S.; ORR, M. T. Learning leadership matters: the influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 42, n. 5, p. 680-700, 2014.

ORR, M. T.; POUNDER, D. G. Teaching and preparing school leaders. *Finding, preparing, and supporting school leaders*: critical issues, useful solutions. 2011. p. 11-39.

PALAMIDESSI, M.; LEGARRALDE, M. *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe*: condiciones para el diálogo. Washington DC: BID/Red de Educación, 2006.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. *Improving school leadership, v. 1*: policy and practice. Paris: OECD Publications, 2008.

RIVAS, A. *América Latina después de PISA:* lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Fundación Cippec, 2015.

ROBINSON, V. M.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

SCHUERMANN, P. J. et al. *Principal compensation and performance incentives*. Washington, DC: Center for Educator Compensation Reform, US Department of Education, 2009.

WALLACE FOUNDATION. *Improving University Principal Preparation Programs*: five themes from the field. 2016.

WEINSTEIN, J. Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, n. 117, p. 123-147, 2009.

WEINSTEIN, J.; AZAR, A.; FLESSA, J. An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 226-257, 2018.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, v. 19, n. 3, p. 241-263, 2016.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ VEJAR, M. Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, v. 13, n. 3, p. 52-68, 2014.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; HERNÁNDEZ, M. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2014.

WEINSTEIN, J. et al. Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 69, p. 23-46, 2015.

WEINSTEIN, J. et al. La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile: convergencias y divergencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 23, n. 2, p. 13-39, 2019.

YOUNG, M. Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo*: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.

Capítulo 12

A liderança de diretores escolares no Brasil: revisão sistemática da literatura

Lara Simielli[48]

Introdução[49]

Os estudos sobre gestão escolar no Brasil iniciaram-se na década de 1930 e podem ser divididos em três grandes fases. Os primeiros trabalhos foram desenvolvidos por Anísio Teixeira (1935, 1956, 1961, 1964), Antônio Carneiro Leão (1939), José Querino Ribeiro (1938, 1952, 1954), Manoel Bergströn Lourenço Filho (1963) e Myrtes Alonso (1976), como estabelecem os autores Marinho (2014), Sander (2007) e Souza (2006c). A partir da década de 1980, novos pesquisadores passaram a questionar os pioneiros, ao adotar uma perspectiva crítica de análise, no que ficou caracterizada como a segunda fase dos estudos sobre gestão escolar, composta por estudos desenvolvidos principalmente por Miguel Arroyo (1979), Maria Dativa Gonçalves (1980), Maria de Fátima Felix (1984) e Vitor Paro (1986), segundo Souza (2006c). A terceira – e mais recente – fase trata dos estudos desenvolvidos a partir da década de 1990, com uma diversificação temática em relação aos períodos anteriores. Entre os temas atuais, entende-se que a gestão democrática tem motivado a maioria dos trabalhos e tem tido lugar de destaque nos estudos recentes sobre gestão escolar no Brasil (Chirotto, 2013; Mariano; Silva; Moraes, 2016; Pazeto; Wittmann, 2001; Sander, 2007; Souza, 2006a).

Muitos autores, embora reconheçam a centralidade e a importância do tema da gestão democrática, apontam para a necessidade de se trazer novas perspectivas e temáticas ao campo da gestão escolar no Brasil, ampliando os temas abordados (Cária; Andrade, 2016; Flessa et al., 2018; Mariano; Silva; Moraes, 2016; Martins; Silva, 2011; Oliveira, 2015; Souza, 2006a; Vieira; Vidal, 2019), em especial, de estudos capazes de fazer uso de dados quantitativos (Flessa et al., 2018; Martins; Silva, 2011; Oliveira, 2015). É interessante notar, por exemplo, que enquanto no âmbito internacional – incluídos aqui muitos países latino-americanos – há o amplo uso da expressão *liderança escolar* em substituição a *gestão escolar*, no Brasil, a expressão ainda não é amplamente aceita e utilizada. Para Vieira e Vidal, isso decorre da preponderância de uma reflexão mais orientada para o princípio da gestão democrática, que leva a discussão sobre liderança a assumir "um caráter marginal nesse debate, penetrando o campo de forma um tanto lateral pela via de estudos e pesquisas relacionados à temática da eficácia escolar" (Vieira; Vidal, 2019, p. 13).

Quando se fala de liderança escolar, uma perspectiva central e que deveria motivar a condução de novas pesquisas na área é, por exemplo, a questão da liderança diretiva escolar – aquela empreendida pelos diretores escolares. O papel dos diretores é central para a garantia de uma escola eficaz, sendo o segundo fator intraescolar mais importante para o desempenho dos estudantes, atrás apenas dos professores (Leithwood; Riehl, 2005; Leithwood et al., 2004). Nesse sentido, os estudos com foco nos diretores são centrais para embasar a elaboração e a implementação de políticas públicas de qualidade para todos os estudantes. Apesar da sua importância, porém, há no Brasil uma baixa produção com foco nos diretores (Flessa et al., 2018; Mariano; Silva; Moraes, 2016).

Assim, este capítulo busca contribuir para o desenvolvimento do campo da liderança escolar no Brasil no que se refere aos estudos com foco nos diretores escolares no país. Seu objetivo central foi levantar e analisar as características centrais da pesquisa sobre os diretores escolares brasileiros nas últimas três décadas. Foram analisados 40 artigos sobre diretores escolares, em um

[48] Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp, Brasil).

[49] Para o desenvolvimento desta pesquisa, gostaria de agradecer muitas pessoas que tornaram este trabalho possível. Agradeço, inicialmente, a José Weinstein (Universidade Diego Portales, Chile), coorganizador deste livro, que contribuiu com sugestões para este artigo. A Romualdo Portela (Feusp) e Sofia Lerche Vieira (UFC e UECE), pela leitura crítica e pelas sugestões de inclusão. A Thomaz Wood (FGV-Eaesp), pela indicação de caminhos metodológicos no momento inicial do estudo. A Ion Georgiou (FGV-Eaesp), Luciana Pereira (CECS/UFABC) e Terry Ruas (Universidade de Wuppertal, Alemanha), pela ajuda nos processos envolvendo o *software* Pajek e a análise de dados. Às alunas Bruna du Plessis, Mariana Messas e Thais Oliveira Almeida (FGV-Eaesp) pela ajuda no levantamento da base de dados. Todos os erros são de minha inteira responsabilidade.

universo de 691 artigos sobre gestão escolar publicados no Brasil de 1989 a 2019. Para atender a esse objetivo central, tem-se quatro objetivos específicos, que orientaram o desenvolvimento deste capítulo: i) o levantamento dos principais autores que desenvolveram essas pesquisas e suas respectivas instituições; ii) as principais referências bibliográficas utilizadas pelos artigos e o entendimento sobre o grau de internacionalização das pesquisas; iii) os principais temas desenvolvidos pelos estudos; e iv) as metodologias de pesquisa empregadas.

Na próxima seção, apresenta-se uma breve sistematização do histórico dos estudos sobre gestão escolar no Brasil. Em seguida, aborda-se a metodologia utilizada nesta pesquisa e a apresentação dos resultados encontrados. Na última seção, conclui-se com algumas considerações acerca das implicações relativas à pesquisa sobre liderança dos diretores escolares no país.

O desenvolvimento do campo da gestão escolar no Brasil

Os estudos sobre gestão escolar no Brasil podem ser divididos em três grandes momentos (Souza, 2006c): o *período clássico* (1930-1980), que abrange os estudos pioneiros na área de administração escolar; o *período de crítica ao clássico* (1980-1990), que engloba os estudos que buscaram analisar de maneira crítica os pioneiros, trazendo uma perspectiva política e sociológica ao campo; e o *período recente* (1990 em diante), que tem apresentado tendências de diversificação e ampliação das temáticas de estudo.

O período clássico abrange os autores que realizaram os primeiros esforços de sistematização da área de administração escolar, quando se estabeleceram os contornos teóricos iniciais e as bases do campo no Brasil. Este período envolve os estudos de Anísio Teixeira (1935, 1956, 1961, 1964), Antônio Carneiro Leão (1939), José Querino Ribeiro (1938, 1952, 1954), Manoel Bergströn Lourenço Filho (1963) e Myrtes Alonso (1976) (Marinho, 2014; Sander, 2007; Souza, 2006c).

Tais autores foram responsáveis por desenvolver, sistematizar e constituir o conhecimento na área de administração escolar no Brasil, com forte embasamento nos preceitos da administração científica. Eles entendiam, assim, que os princípios da administração geral poderiam ser aplicados à administração escolar e buscaram referências estrangeiras para o desenvolvimento do campo. Para Sander (2007), os pioneiros buscaram referências nos trabalhos desenvolvidos por Fayol, Taylor, Gulick & Urwick e Weber, além de pensadores norte-americanos de vanguarda, como Dewey e James, e pesquisadores pioneiros da administração educacional, como Cubberley, Sears e Moehlman.

Em fevereiro de 1961, realizou-se o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, na Universidade de São Paulo (USP). Ao final do Simpósio, foi fundada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae) – atual Associação Nacional de Política e Administração da Educação, a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e um importante marco para a criação do campo da política e gestão da educação no Brasil (Sander, 2007).

O segundo momento englobou os trabalhos que adotaram uma perspectiva crítica na análise da administração escolar, surgidos no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no contexto de redemocratização do país (Sander, 2007; Souza, 2006c). Para Sander (2007), o período envolveu a transição do foco na *dimensão escolar* para a *dimensão educacional*, reflexo das discussões ocorridas na sociedade brasileira no contexto da redemocratização. Naquele momento, iniciou-se um movimento de crítica ao que havia sido produzido na primeira fase, especialmente no que se refere à aplicação dos princípios da administração científica no ambiente escolar. Incluíram-se neste segundo momento os trabalhos de Miguel Arroyo (1979), Maria Dativa Gonçalves (1980), Maria de Fátima Felix (1984) e Vitor Paro (1986). A partir daquele momento, a administração escolar passou a ser denominada *gestão escolar*.

O livro de Miguel Arroyo (1979), "Administração da educação, poder e participação", é considerado por Souza (2006c) o trabalho mais inspirador para todo o desenvolvimento da crítica aos estudos pioneiros em administração escolar e foi responsável por inserir a variável política nas análises de gestão escolar. Paro (1986), por sua vez, é apresentado como o autor mais influente dessa segunda fase, sendo responsável por examinar as condições pelas quais a gestão escolar passou a ser voltada para a transformação social.

O segundo momento foi marcado por importantes conquistas relativas à gestão escolar, em especial no que se refere ao estabelecimento da gestão democrática como um princípio norteador do ensino público no país. Aqui, destacam-se as lutas em torno da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que estabeleceram, juridicamente, os princípios da gestão democrática. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 passou a prever que a educação "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", e o artigo 206 estabelece que o ensino será ministrado com base em sete princípios, sendo um deles "a gestão democrática do ensino público" (Brasil, 1988).

Na LDB, o artigo 14 estabelece que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica" (Brasil, 1996), conforme os princípios de participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local.

Naquele momento, os pesquisadores e os dirigentes educacionais passaram a se inserir nos movimentos sociais e nos debates nacionais em torno da Assembleia Constituinte, ingressando na arena política (Sander, 2007). É interessante observar que essa inserção ocorreu em dois sentidos: por um lado, os pesquisadores passaram a participar de forma mais ativa nos debates sobre a legislação que fundamenta as bases da educação pública no país; por outro, houve um forte reflexo desses princípios nos estudos acadêmicos que foram produzidos a partir de então. Conforme observado por Souza (2006a), a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB, passou a haver uma conexão clara entre as pesquisas e a legislação do país, que instituiu a gestão democrática como princípio.

A partir dos anos 1990, iniciou-se um novo momento no campo da gestão escolar no Brasil, com uma maior diversificação com relação às temáticas estudadas. Inaugurou-se, assim, a terceira fase dos estudos em gestão escolar, que se estende até o nosso momento atual.

Nesse terceiro momento, apesar da diversificação de temas relativos à gestão escolar, diversos autores apontam para a expressiva concentração temática nos temas relativos à gestão democrática (Chirotto, 2013; Mariano; Silva; Moraes, 2016; Pazeto; Wittmann, 2001; Sander, 2007; Souza, 2006a). Para Sander, "é importante destacar que a gestão democrática motivou cada vez mais os estudiosos e é hoje a linha de pesquisa que acolhe o maior número de estudos e publicações no campo da gestão da educação brasileira" (Sander, 2007).

Pazeto e Wittmann (2001) analisaram os estudos sobre gestão escolar com base em um levantamento da Anpae, contendo 922 trabalhos sobre políticas e gestão da educação no Brasil, de 1991 a 1997. Desse total, 134 trabalhos estavam diretamente relacionados ao tema de gestão escolar, em quatro categorias: democratização da gestão e autonomia, organização do trabalho escolar, função e papel do gestor e gestão pedagógica. Entre essas quatro categorias, 45,5% dos trabalhos tiveram como foco o tema "democratização da gestão e autonomia", a maior concentração entre elas.

Com base em mais de 3 mil teses e dissertações produzidas no período de 1981 a 2001, Souza (2006a) encontrou 183 trabalhos dedicados à temática de gestão escolar. Desse total, 31% dos trabalhos tiveram como foco central a questão da gestão democrática, seguidos pelos trabalhos que tiveram a direção escolar como foco. Para o autor, é interessante notar que, ao longo dos anos, não ocorreu uma redução dos estudos sobre gestão democrática, estando os estudos mais voltados "a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não" (Souza, 2006a, p. 26). É notório que, mesmo nos estudos relacionados ao diretor escolar (segunda categoria mais presente), há uma predominância dos temas relativos ao processo de escolha, especificamente ao processo de eleição para diretor de escola – um tema com estreita relação com o tema de gestão democrática.

Nesse sentido, com base no entendimento de que os estudos brasileiros recentes sobre gestão escolar têm forte concentração na perspectiva da gestão democrática, alguns pesquisadores começaram a apontar para a necessidade de se ir além dessa discussão, trazendo outras temáticas e novas perspectivas ao campo (Cária; Andrade, 2016; Flessa et al., 2018; Mariano; Silva; Moraes, 2016; Martins; Silva, 2011; Oliveira, 2015; Souza, 2006a). Reconhece-se, assim, a centralidade da gestão democrática e sua importância para o campo de estudos, mas aponta-se também para a necessidade do desenvolvimento e da introdução de novas perspectivas e temas de análise, diversificando o campo e tornando-o mais rico, diverso e ampliado.

Martins e Silva, por exemplo, com base em 753 pesquisas, de 2000 a 2008, apontam para a importância de os estudos irem além da discussão em torno do conceito de gestão democrática, destacando a necessidade de relacionar a gestão escolar com resultados observáveis e outros fins escolares, por exemplo. Para os autores, "o uso do termo 'gestão democrática' aparece, em parte dos estudos, de forma vaga e difusa, tomado como critério inequívoco para se atestar ou discutir o valor de uma educação escolar, sua pertinência ou qualidade" (Martins; Silva, 2011, p. 243). Nesse sentido, os autores apontam que, apesar de ser um princípio legítimo e legalmente constituído, o conceito de gestão democrática, sob essas condições, pode perder de vista a realidade que está sendo investigada. Para os autores:

> A tendência de localizar determinados fatos e circunstâncias escolares como elementos que se prestam apenas a corroborar teorias e categorias gerais de análise foi inversamente proporcional à parca relação estabelecida entre a gestão escolar e determinados dados escolares objetivados, por exemplo, no desempenho de alunos em avaliações de larga escala das unidades escolares pesquisadas, no fluxo escolar e nas características socioeconômicas de alunos e suas famílias. Esses dados costumam ser documentados nas escolas e deveriam ser articulados a mecanismos de efetivação de uma gestão que se quer democrática (Martins; Silva, 2011, p. 243).

Em especial, é preciso enfatizar a necessidade de que os estudos sobre gestão escolar, no país, sejam capazes de fazer uso de dados quantitativos, estabelecendo relações entre aspectos da gestão escolar e os processos e resultados escolares (Flessa et al., 2018; Martins; Silva, 2011; Oliveira, 2015). Assim, conforme apontado por Martins e Silva, o uso

de dados quantitativos nos estudos sobre gestão escolar deveria ser "articulado a mecanismos de efetivação de uma gestão que se quer democrática" (Martins; Silva, 2011, p. 243).

Entre essas novas temáticas, merecem destaque os estudos sobre diretores escolares, dada a sua centralidade para uma política de educação de qualidade (Leithwood; Riehl, 2005; Leithwood et al., 2004). Apesar disso, tais estudos têm recebido pouca atenção na produção nacional sobre gestão e liderança escolar (Flessa et al., 2018; Mariano; Silva; Moraes, 2016). Em um levantamento comparativo realizado entre países latino-americanos, Flessa e outros (2018) apontam que apenas três entre dez artigos no Brasil se concentram na liderança escolar. Tais estudos, em geral, têm como foco as características dos diretores, suas práticas e desafios. Para os autores, esse cenário mostra que o tema ainda não está estruturado como um campo de pesquisa no Brasil – para eles, uma situação semelhante à encontrada em outros países da América Latina. Mariano, Silva e Moraes (2016), por sua vez, ao analisarem a produção brasileira com foco nos diretores, com base em teses, dissertações e artigos no período de 2000 a 2013, apontam que foram encontrados apenas cinco estudos com foco exclusivo no diretor, entre 44 pesquisas levantadas.

Metodologia do estudo

Para a construção da metodologia desta pesquisa, foi utilizado o referencial proposto por Hallinger (2012). Esse autor defende a adoção de rigor metodológico nas revisões sistemáticas e propõe um conjunto de questões que formam um quadro conceitual para a condução de revisões de literatura, envolvendo, mas não se limitando a:

- escolher o tópico central de interesse (percepção de um problema, questões orientadoras e objetivos);
- delimitar as perspectivas conceituais que orientam o estudo;
- delimitar as fontes e os dados que serão levantados (de onde e que tipo de estudos serão escolhidos);
- avaliar de que maneira os dados serão analisados e categorizados; e
- apontar quais são os principais resultados, limitações e implicações do estudo.

A pergunta motivadora deste capítulo foi: "Quais são as características centrais da pesquisa sobre diretores escolares no Brasil nas últimas três décadas (1989 a 2019), com base nos artigos publicados em revistas nacionais?". Com o intuito de responder a essa pergunta, a pesquisa tem quatro objetivos específicos, a saber:

- Quais foram os principais autores que desenvolveram esses estudos e a quais instituições eles pertencem?
- Quais são as principais referências usadas pelos estudos que têm trabalhado com o tema no Brasil?
- Qual é o grau de internacionalização dessas pesquisas no que se refere à utilização de referências internacionais?
- Quais são os principais temas abordados por esses estudos? Quais são os conteúdos e as temáticas mais presentes?
- Quais foram as metodologias de pesquisa mais comumente utilizadas?

Esta pesquisa utilizou como referência pesquisas anteriores sobre o estado da arte em gestão escolar no Brasil (Mariano; Silva; Moraes, 2016; Martins; Silva, 2011; Pazeto; Wittmann, 2001; Souza, 2006a). Tais estudos foram utilizados para a determinação das palavras-chave e para a escolha dos filtros de seleção dos artigos que seriam selecionados.

Para a criação da base de dados, foram levantados os artigos publicados no Brasil, de 1989 a 2019, com base em nove palavras-chave. Foram utilizadas duas bases de dados: o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas (FCC). O Portal de Periódicos da Capes, consiste em uma biblioteca virtual "que reúne mais de 45 mil títulos, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual" (CAPES, 2019). Já a plataforma Educ@, produzida pela FCC, congrega 52 periódicos da área de educação e utiliza a metodologia SciELO – *Scientific Electronic Library Online* (FCC, 2020). A partir desse mecanismo de busca inicial, foram levantados 1.037 artigos em 287 revistas. Para chegar a esses artigos, foram buscadas as palavras-chave entre aspas no campo "Assunto" com os filtros "artigos", "em português", "periódicos revisados por pares", período de 1987 a 2019.[50] O levantamento da base de dados foi realizado de outubro a dezembro de 2019.

[50] Esta forma de busca excluiu alguns artigos que foram classificados de maneira equivocada nas plataformas de pesquisa (artigos em português, por exemplo, cadastrados erroneamente como sendo em inglês). Decidi, porém, manter este mecanismo de busca por estar de acordo com a metodologia proposta, com base nas referências sobre o tema.

Nesse levantamento, não foram contemplados teses, dissertações, livros, artigos publicados por pesquisadores brasileiros em revistas internacionais e em outros tipos de publicações nacionais – como publicações de órgãos governamentais ou relatórios de pesquisa –, assim como as revistas com menores classificações. Nesse sentido, é essencial reconhecer os limites desta pesquisa e a importância de que novos estudos sejam realizados para complementar os inúmeros esforços de sistematização da literatura sobre gestão escolar atualmente feitos no país.

Concluída a base de dados, a primeira etapa foi a escolha de artigos de acordo com três pontos centrais:

a. artigos publicados em revistas brasileiras, em português;
b. artigos publicados em revistas com classificação A1, A2, B1 e B2[51], em qualquer área do conhecimento; e
c. artigos relacionados diretamente ao tema de gestão escolar.

Em relação ao primeiro ponto, entende-se que este estudo visa a entender qual é o estado da arte das pesquisas sobre gestão escolar no país, produzidas em português e disponíveis, em termos linguísticos, a todos. Dessa forma, os estudos que foram publicados em espanhol ou em inglês foram excluídos, mesmo que tenham sido publicados em revistas nacionais; do mesmo modo, estudos em português publicados em revistas de outros países, ainda que pertencentes à plataforma de periódicos da Capes ou ao portal Educ@, também foram excluídos. Em relação ao segundo ponto, o foco foram as revistas com maior pontuação, conforme os critérios de classificação Qualis-Periódicos, estabelecidos pela Capes. Por fim, o terceiro ponto buscou excluir os artigos relacionados a outras temáticas (como gestão de cooperativas, gestão participativa e/ou democrática de cidades e orçamento participativo, entre outros), assim como artigos relacionados à educação, mas não diretamente relacionados à temática da gestão escolar (como gestão democrática no ensino superior, conselhos municipais e estaduais de educação, entre outros).

Realizado esse filtro inicial, a segunda etapa envolveu a leitura dos resumos de 691 artigos, com o intuito de selecionar aqueles diretamente relacionados ao estudo dos diretores escolares. Com base nessa leitura, foram selecionados 40 artigos, provenientes de 24 revistas. Os 40 artigos selecionados, com base nos três pontos apresentados acima e na leitura dos resumos, formaram a base de dados deste estudo.

Na terceira etapa, os 40 artigos foram, então, analisados de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa. Os artigos foram lidos de forma integral e, com base nessa leitura, foram classificados de acordo com as temáticas centrais e as metodologias empregadas.

Para a análise da bibliografia, foi utilizada a análise de rede de citações (Garfield, 1970, 1979). Tal método permite explorar a relação entre os títulos e entre os autores, e verifica a relação entre os artigos citados e os citadores. A análise de redes de citações tem como objetivo verificar o desenvolvimento científico de um campo de pesquisa (Calero-Medina; Noyons, 2008 apud Wood Jr.; Souza, 2019), um dos objetivos específicos deste trabalho. Para o mapeamento, foi utilizado o *software* Pajek e a metodologia proposta por Georgiou e Heck (2015), Heck e Georgiou (2019) e Ruas (2013). Heck e Georgiou (2019) propõem uma abordagem de cartografia estrutural para revisões de literatura, possibilitando, por meio de um método rigoroso de análise, elaborar um atlas bibliográfico.

Foi elaborado um índice de citações, com base em Heck e Georgiou (2019), composto por 446 referências bibliográficas – já excluídas as repetições –, citadas nos 40 artigos selecionados. Com o intuito de analisar o caminho bibliográfico da literatura, a seleção das referências bibliográficas baseou-se em seis critérios de exclusão. Foram excluídos da lista de bibliografia, por não estarem relacionados de forma direta ao tema da gestão escolar:

a. artigos de jornais e periódicos;
b. livros ou artigos sobre metodologia de pesquisa;
c. livros ou pesquisas referentes a outras áreas de conhecimento;
d. legislação ou normas;
e. documentos referentes aos municípios ou estados estudados pelos autores; e
f. teses e dissertações.

Em seguida, foram elaborados mapas exploratórios, com base nos dados da rede, nos índices e nos arcos autor/periódico. Por fim, realizou-se a análise desse mapeamento. Os títulos foram mantidos de acordo com a sua versão original. Assim, livros reeditados foram considerados de acordo com a data de publicação original, para que o total de citações pudesse ser verificado.

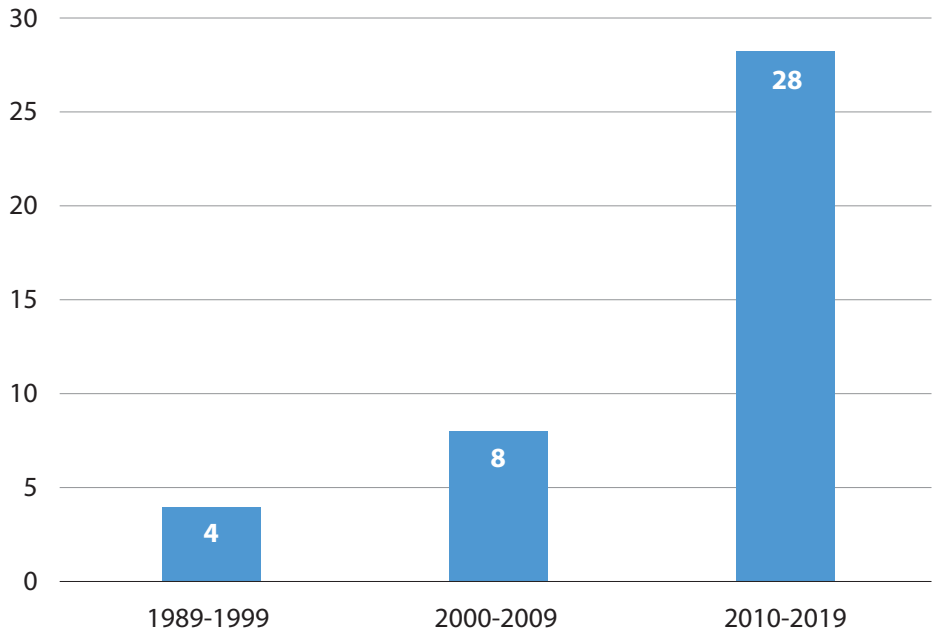
Para a análise das metodologias de pesquisa utilizadas pelos artigos, foi tomado como base o desenho metodológico proposto por Weinstein e seus colegas (2019).

[51] Segue-se a classificação do sistema de periódicos Qualis Capes. A classificação de periódicos é realizada pelos coordenadores nacionais de área, que definem os critérios de classificação das revistas. A lista de periódicos é atualizada anualmente e classifica os artigos, sendo A1 a categoria mais elevada (CAPES, 2019).

Análise dos estudos sobre liderança dos diretores escolares no Brasil

Do total de 691 artigos sobre gestão escolar produzidos no período de 1989 a 2019, apenas 40 deles trataram dos diretores escolares – aproximadamente 6% do total. É interessante observar que a produção vem crescendo ao longo do tempo, tendo um expressivo aumento na última década: foram quatro artigos produzidos de 1989 a 1999, oito artigos produzidos de 2000 a 2009, e 28 artigos produzidos de 2010 a 2019 (Figura 1).

Figura 1 – Número de artigos com foco nos diretores escolares (1989-2019)



Fonte: elaboração própria

A expressão *liderança escolar* é usada em cinco dos 40 artigos selecionados (no título, nas palavras-chave ou no resumo) e apareceu pela primeira vez em 2008, em um artigo publicado na revista "Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação" por pesquisadores da Universidade de Aveiro, em Portugal (Trigo; Costa, 2008). Os pesquisadores brasileiros passaram a usar a expressão apenas em 2016 (Oliveira; Waldhem, 2016; Cária; Andrade, 2016), como reflexo de sua "marginalização" no campo (Vieira; Vidal, 2019).

Os 40 artigos selecionados podem ser observados no Quadro 1, com os respectivos títulos, autorias e locais de publicação. Nas próximas seções, analisamos esses artigos a partir de quatro perspectivas: *análise dos autores e instituições*, *análise das referências bibliográficas*, *análise do conteúdo* e *análise da metodologia empregada*.

Análise de autores e instituições

Os artigos foram publicados por 65 autores – a maioria dos artigos, portanto, foi escrita por dois ou mais autores. Apenas nove autores tiveram duas publicações no período: Ana Cristina Prado de Oliveira (Unirio), Ângelo Ricardo de Souza (UFPR), Gelson Silva Junquilho (UFES), Graziela Zambão Abdian (Unesp), Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria Eliza Nogueira Oliveira (Unesp), Roberta Alvarenga de Almeida Vargas (UFES), Viviani Fernanda Hojas (Unesp e UFAC) e Vitor Paro (USP). Os demais autores tiveram apenas uma produção no período.

Quadro 1 – Lista dos artigos selecionados, com foco nos diretores escolares

	Autores	Ano	Título	Local de publicação
1989 a 1999	Nancy Gomes dos Santos	1989	A burocracia do Estado brasileiro pós-64 e a figura do "novo" administrador escolar de 1º e 2º graus	Educação em Questão
	José Camilo dos Santos Filho, Maria Lúcia R. D. Carvalho e Clara Germana de Sá Gonçalves	1993	Administração educacional como processo de mediação interna e externa à escola	Paidéia
	Áurea Maria Guimarães, Joyce Mary Adam de Paula e Silva e Laurizete Ferragut Passos	1994	Administração escolar e processo educativo	Educação: Teoria e Prática
	Maria do Carmo Squilasse	1997	Paradigmas organizacionais em gestão escolar: um estudo piloto	Educação: Teoria e Prática
2000 a 2009	Luis Miguel Carvalho	2000	O senhor director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal	Educação e Pesquisa
	Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclovia Corrêa da Silva	2004	Múltiplos itinerários de um lente e diretor do ginásio paranaense	História da Educação
	Ângelo Ricardo de Souza	2006	Os dirigentes escolares no Brasil	Educação: Teoria e Prática
	Arilene Maria Soares de Medeiros	2006	Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares	Educação em Questão
	Tufi Machado Soares e Lucia Helena G. Teixeira	2006	Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno	Estudos em Avaliação Educacional
	João Ribeiro Trigo e Jorge Adelino Costa	2008	Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
	Vitor Henrique Paro	2009	Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro	Educação & Sociedade
	Flávia Obino Corrêa Werle, Carla Mantay e Alenis Cleusa de Andrade	2009	Direção de escola básica em perspectiva municipal	Educação. Porto Alegre [online]
2010 a 2019	Vitor Henrique Paro	2010	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	Educação e Pesquisa
	Ângelo Ricardo de Souza e Andréa Barbosa Gouveia	2010	Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente	Educar em Revista
	Teresa Jussara Luporini, Vera Lúcia Martiniak e Zélia Maria Lopes Marochi	2011	Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa	Revista Histedbr [online]
	Joyce Mary Adam de Paula e Silva	2011	A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática	Educação em Revista
	Lulza L. S. Santana, Nina R. S. Cunha, Marco A. M. Ferreira, Luiz R. C. Moura e Adriel R. de Oliveira	2012	Gestores Escolares da Rede Pública em Minas Gerais: Fatores de Satisfação no trabalho	Educação em Revista
	Adrian Alvarez Estrada e Edaguimar Orquizas Viriato	2012	A escola enquanto organização burocrática: a gestão escolar na perspectiva dos diretores escolares de Cascavel	Revista Histedbr [online]
	Gelson Silva Junquilho, Roberta Alvarenga de Almeida e Alfredo Rodrigues Leite da Silva	2012	As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo	Cadernos Ebape.br
	Graziela Zambão Abdian, Viviani Fernanda Hojas e Maria Eliza Nogueira Oliveira	2012	Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar	ETD: Educação Temática Digital
	Graziela Zambão Abdian, Maria Eliza Nogueira Oliveira e Graziela de Jesus	2013	Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências	Educação & Realidade

Quadro 1 – Lista dos artigos selecionados, com foco nos diretores escolares (continuação)

2010 a 2019	Roberta Alvarenga de Almeida Vargas e Gelson Silva Junquilho	2013	Funções administrativas ou práticas? As "artes do fazer" gestão na escola mirante	Ciências da Administração
	Jorge Adelino Costa e Sandra Figueiredo	2013	Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
	Josania Lima Portela Carvalhêdo e Teresa Christina Torres Silva Honório	2013	Formação do gestor escolar: a experiência do curso de especialização em gestão escolar no Piauí	Exitus
	Maria Lília Imbririba Sousa Colares e Newton Antonio Paciulli Bryan	2014	Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores no interior do Amazonas	ETD: Educação Temática Digital
	Isabella Maria Nunes Ferreirinha	2015	O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentabilidade	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
	Andreia Rubina da Conceição Costa e António V. Bento	2015	Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
	Viviani Fernanda Hojas	2015	Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores	Educação em Revista
	Ana Cristina Prado de Oliveira e Andrea Paula Souza Waldhelm	2016	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
	Neide Pena Cária e Nelson Lambert de Andrade	2016	Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança	Revista Eletrônica de Educação
	Antonio Amorim, Alfredo Eurico da Matta e Kátia Siqueira de Freitas	2017	O retrato holográfico do gestor da escola básica e a necessidade de novas possibilidades gestoras	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
	Juliano Mota Parente	2017	Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar	Roteiro
	Ana Cristina Prado de Oliveira e Cynthia Paes de Carvalho	2018	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil	Revista Brasileira de Educação
	Isabela Macena dos Santos e Edna Cristina do Prado	2018	Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar	Exitus
	Rodrigo da Silva Pereira e Maria Abádia da Silva	2018	Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal	Educar em Revista
	Vera Lúcia Jacob Chaves, Valéria Silva de Moraes Novais e Gilmar Barbosa Guedes	2018	A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco	Revista Eletrônica de Educação
	Almerindo Janela Afonso	2018	O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública	Roteiro
	Patrícia Resende Pereira e Kelley Gasque	2019	Tomada de decisão do gestor escolar das escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal e a interface com o letramento informacional	Em Questão
	Daniela Patti do Amaral	2019	Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato	Educação. Porto Alegre [online]
	Simone de Fátima Flach	2019	A escolha dos diretores de escolas e sua relação com o princípio da gestão democrática no ensino público em municípios paranaenses	Perspectiva

Fonte: elaboração própria.

Com relação às instituições, as pesquisas foram desenvolvidas em 37 delas.[52] Desse total, há 33 instituições nacionais e quatro instituições estrangeiras (todas de Portugal). A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) foi a instituição com maior produção nesse período, com um total de cinco artigos desenvolvidos por seus pesquisadores. As pesquisas foram desenvolvidas em dois *campi*: o Departamento de Educação no *campus* de Marília e o Departamento de Educação do Instituto de Biociências no *campus* de Rio Claro. As demais instituições nacionais foram responsáveis pela produção de, no máximo, dois artigos nesse período, com destaque para: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de São Paulo (USP).

Em relação às regiões brasileiras, aquela com maior representatividade em termos de pesquisas desenvolvidas foi a Região Sudeste, com um total de 21 pesquisas, seguida pela Sul (11 pesquisas) e Nordeste (sete pesquisas). As Regiões Centro-Oeste e Norte tiveram apenas duas pesquisas desenvolvidas nesse período, evidenciando a desigualdade regional existente no país no que se refere à produção de conhecimento.

É interessante notar a presença de sete pesquisadores de quatro instituições de Portugal, que produziram um total de cinco artigos no período: Andreia Rubina da Conceição Costa e António V. Bento (Universidade da Madeira), Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho), Luis Miguel de Carvalho (Universidade Técnica de Lisboa) e João Ribeiro Trigo, Jorge Adelino Costa e Sandra Figueiredo (Universidade de Aveiro).

Análise das referências bibliográficas

Os 40 artigos selecionados citaram 446 referências bibliográficas teóricas relacionadas ao tema gestão escolar. Desse total, apenas 24 títulos foram citados mais de três vezes (5,38%), conforme observado no Quadro 2. Do total, 358 títulos foram citados uma única vez, o que representa 80% do total de citações e aponta para a ampla diversidade e dispersão do campo.

Entre os três títulos mais citados, estão dois autores brasileiros e um autor português. Os títulos mais citados foram "Administração escolar: introdução crítica" (dez citações), de Vitor Paro (USP), seguidos por "Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?" (sete citações), de Maria de Fátima Costa Felix (UFMA), e "A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica" (sete citações), de Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal).

Das obras mais citadas, destacam-se os trabalhos de autoria de Vitor Paro, da USP, que possui cinco obras entre as mais citadas: "Administração escolar: introdução crítica" (1986), "Gestão democrática na escola pública" (1994), "Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia" (1996), "Escritos sobre educação" (2001) e "Por dentro da escola pública" (1995). Heloisa Lück, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), possui duas obras entre as mais citadas: "A escola participativa" (2005) e "A gestão participativa na escola" (2006).

Para além da análise das obras mais citadas, é interessante observar o caminho da bibliografia nas diferentes décadas, ao analisar de que forma as obras foram citadas ao longo dos anos, quais obras merecem destaque por década e o caminho que a bibliografia percorreu. Com base nos 40 artigos selecionados que tratam de gestão escolar (Quadro 1) e nos 24 títulos mais citados, ou seja, que apresentam mais de três citações (Quadro 2), é possível analisar de que forma essas obras foram citadas ao longo do tempo, conforme se observa na Figura 2, a seguir.

Ao analisar as citações feitas pelos autores, percebe-se a influência dos artigos produzidos na fase dos estudos pioneiros sobre administração escolar no Brasil. Frequentemente, foram usadas as obras de: Antonio Carneiro Leão, "Introdução à administração escolar" (1939); José Querino Ribeiro, "Fayolismo na administração das escolas públicas" (1938), sua tese "Ensaio de uma teoria da administração escolar" (1952) publicada como livro em 1978, e "Introdução à administração escolar" (1968); Anísio Teixeira, "Que é administração escolar?" (1961) e "Natureza e função da administração escolar" (1968); Manoel B. Lourenço Filho, "Organização e administração escolar: curso básico" (1963); e Myrtes Alonso, "O papel do diretor na administração escolar" (1976). Entre todos os autores, aquele que tem mais influência nos estudos atuais é José Querino Ribeiro, que foi citado em 12 pesquisas, somando suas quatro obras.

Com relação às décadas de 1980 e 1990, dois são os autores que têm influência mais expressiva em relação ao desenvolvimento de novos estudos. São eles: Maria de Fátima Costa Felix, "Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?" (1984), autora citada em sete pesquisas; e Vitor Paro, "Administração escolar: introdução crítica" (1986); "Gestão democrática da escola pública" (1994); "Por dentro da escola pública" (1995); "Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia" (1996), autor citado em 24 pesquisas, somando suas quatro obras produzidas nas décadas de 1980 e 1990.

[52] Para a análise das instituições, buscou-se analisar as instituições nas quais as pesquisas foram desenvolvidas. O olhar foi primordialmente para a pesquisa – e não para os autores. Nesse sentido, nos casos em que todos os autores pertencessem a uma mesma instituição, esta seria citada apenas uma vez, representando o local de desenvolvimento da pesquisa – e não três vezes, o que representaria a filiação institucional dos autores. No caso de um artigo ter dois ou mais autores de instituições diferentes, as duas instituições seriam listadas.

Quadro 2 – Títulos mais citados

	Autor	Ano	Título	Citações
1	Vitor Henrique Paro	1986	Administração escolar: introdução critíca	10
2	Maria de Fátima Costa Felix	1984	Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?	7
3	Licínio C. Lima	2003	A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica	7
4	Vitor Henrique Paro	1994	Gestão democrática da escola pública	6
5	Manoel B. Lourenço Filho	1963	Organização e administração escolar: curso básico	5
6	Vitor Henrique Paro	1996	Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia	5
7	Vitor Henrique Paro	2001	Escritos sobre educação	5
8	Antonio Carneiro Leão	1939	Introdução à administração escolar	4
9	Myrtes Alonso	1976	O papel do diretor na administração esclar	4
10	Vitor Henrique Paro	1995	Por dentro da escola pública	4
11	Heloísa Lück	2005	A escola participativa. O trabalho do gestor escolar	4
12	Heloísa Lück	2006	A gestão participativa na escola	4
13	José Querino Ribeiro	1938	Fayolismo na administração das escolas públicas	3
14	Anísio Teixeira	1961	Que é administração escolar?	3
15	Anísio Teixeira	1964	Natureza e função da administração escolar	3
16	José Querino Ribeiro	1968	Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista)	3
17	José Querino Ribeiro	1978	Ensaio de uma teoria da administração escolar (livro)	3
18	Erasmo Fortes Mendonça	2001	Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil	3
19	Carlos Jamil Cury	2002	Gestão democrática da educação: exigências e desafios	3
20	Celestino Alves da Silva Junior	2002	O espaço da administração no tempo da gestão	3
21	Heloísa Lück	2006	Gestão educacional: uma questão paradigmática	3
22	Angelo Souza	2008	A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil	3
23	Heloísa Lück	2009	Liderança em gestão escolar	3
24	Vitor Henrique Paro	2010	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola	3

Fonte: elaboração própria.

É interessante notar que, diferentemente do que se observa em relação aos estudos pioneiros, em que todos os cinco autores parecem influenciar os estudos atuais, no caso da segunda fase dos estudos sobre gestão escolar, apenas dois autores têm uma influência mais marcante nos estudos sobre os diretores escolares, notadamente Felix (1984) e Paro (1986, 1994, 1995, 1996). Não foi verificada neste levantamento a influência de importantes autores no campo da gestão escolar, como Miguel Arroyo, Maria Dativa Gonçalves e Acácia Zung. No caso de Arroyo, por exemplo, seu livro de grande destaque, "Administração da educação: poder e participação" (1979), considerado por Souza (2006c) como o trabalho mais inspirador da segunda fase dos estudos sobre gestão escolar, foi citado apenas duas vezes entre as 586 citações, enquanto Acácia Zung (1984) foi citada apenas uma vez, e Maria Dativa Gonçalves, nenhuma.

A partir dos anos 2000, ocorreu uma expressiva multiplicação de referências. Nesta fase, houve uma predominância das referências de Heloisa Lück, "A escola participativa: o trabalho do gestor escolar" (2005); "A gestão participativa na escola"

(2006a); "Gestão educacional: uma questão paradigmática" (2006c); "Liderança em gestão escolar"(2009), que foram citadas 14 vezes no total das obras, seguida pelo trabalho de Licínio Lima, "A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica" (2001), citado sete vezes no total das obras.

Observa-se que Vitor Paro tem apenas dois títulos entre as citações das décadas de 2000 e 2010, "Escritos sobre educação" (2001) e "A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola" (2010). Mesmo em estudos recentes, suas obras da década de 1980 continuam a ser utilizadas e são consideradas como referência, em especial seu livro mais citado, "Administração escolar: introdução crítica" (1986).

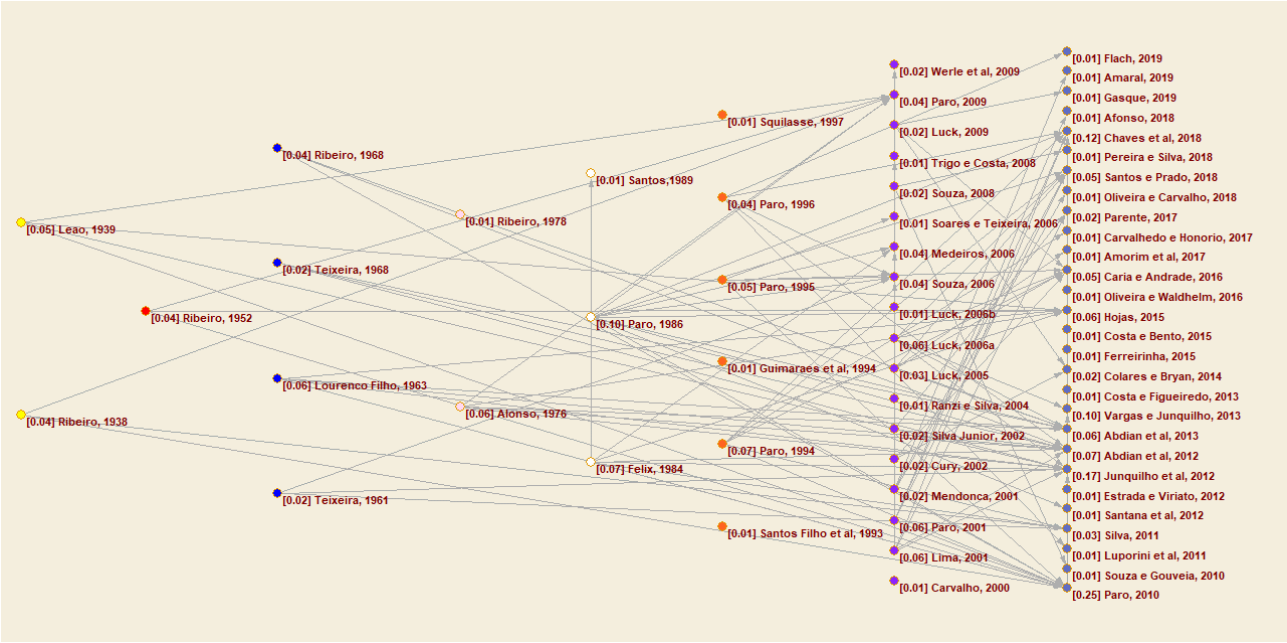
Com relação à internacionalização das referências, é interessante observar que, entre as 24 obras mais citadas (com três a dez citações), nenhuma delas é internacional. A única obra produzida por um pesquisador estrangeiro é o livro de Licínio Lima, "A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica"; Lima é professor da Universidade do Minho (Portugal) e teve sua obra publicada em 2001 no Brasil, pela Editora Cortez. Além dessa referência, não há nenhuma outra obra internacional que tenha influenciado de maneira expressiva as pesquisas desenvolvidas no país sobre diretores escolares.

Na Figura 3, pode-se observar o relacionamento entre as sete obras mais citadas (aquelas que possuem cinco ou mais citações)[53] e os estudos atuais. Do total de 40 artigos sobre gestão escolar, apenas 19 utilizam as sete referências mais usuais no campo. Portanto, 21 artigos usaram outras referências em gestão escolar – na Figura 3, é possível observá-los à margem da figura central, sem conexões com as pesquisas. Por outro lado, alguns estudos, mesmo os recentes, utilizam como base as referências clássicas sobre o tema no país. Em alguns casos, há uma forte concentração em obras de um único autor, quando um estudo utiliza diversas referências de um mesmo autor para embasar sua pesquisa.

Ao analisar o total das 446 referências, é interessante notar a preocupação recente de alguns pesquisadores em consultar e aplicar a literatura internacional, em especial a partir de 2010. Do total de 446 referências citadas pelos 40 artigos selecionados, 114 são referências internacionais, e todas elas foram citadas apenas uma vez (103 citações) ou duas vezes (11 citações). Desse total, 40 são referências em inglês; 63 são em português de Portugal; e 10 são em espanhol. Dos 40 estudos sobre gestão escolar, 23 usam referências internacionais, especialmente após os anos 2000.

Com relação às referências internacionais, nenhuma delas é citada mais de duas vezes e, portanto, ainda não podem ser consideradas referências consolidadas no campo. A única exceção é a obra de Licínio Lima (2001), que foi publicada no Brasil e tem sido utilizada de forma ampla pelos pesquisadores nacionais.

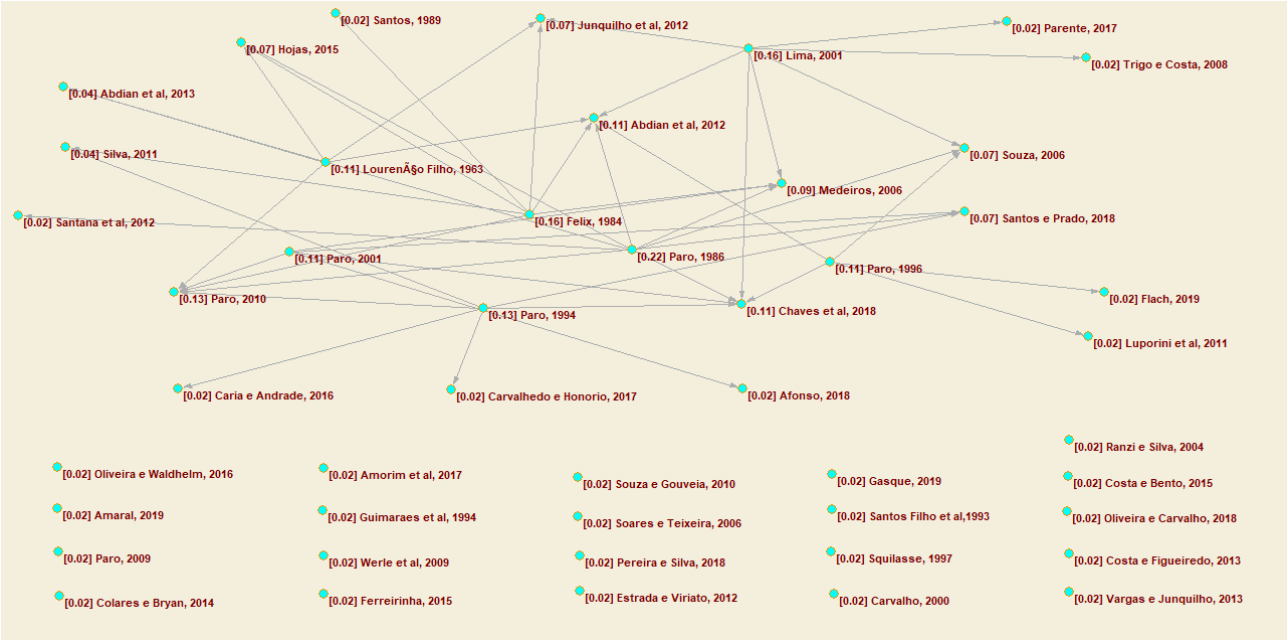
Figura 2 – Rede de citações dos artigos sobre diretores escolares no Brasil



Fonte: elaboração própria.

[53] As sete obras mais citadas do campo podem ser consultadas no Quadro 2.

Figura 3 – Relação entre as sete obras mais citadas (cinco ou mais citações) e os estudos atuais



Fonte: elaboração própria.

Em relação às referências portuguesas, como esperado, a maioria das citações (66% dos casos) está presente nos estudos produzidos pelos pesquisadores de Portugal. As exceções ficam, em geral, com os estudos produzidos por Licínio Lima (2001), Antonio Nóvoa (1995) e Manuel Jacinto Sarmento (2000), que têm influenciado os pesquisadores brasileiros – embora ainda constem poucas citações desses dois autores nos estudos sobre os diretores escolares.

Dos artigos produzidos por pesquisadores brasileiros, aqueles que mais citam estudos internacionais são os produzidos por Oliveira e Carvalho (2018), Parente (2017) e Souza (2006b), que utilizaram mais de cinco referências da literatura internacional, em especial os produzidos por pesquisadores de língua inglesa. Nota-se que, ao selecionar os estudos produzidos por pesquisadores brasileiros, apenas sete usam alguma referência em inglês (Quadro 3). Três obras são citadas duas vezes (as demais aparecem apenas uma vez): "Leadership and gender" (Collard, 2001); "Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction" (Eckman, 2004) e "Equality of educational opportunity" (Coleman, 1966) – a obra de Leithwood, pesquisador afiliado ao *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE), em Toronto, também tem sido usada na sua versão em espanhol, "*¿Cómo liderar nuestras escuelas?*". No caso das obras de pesquisadores portugueses, são citadas mais de duas vezes os títulos, "A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica" (Lima, 2001), "Lógicas de acção nas escolas" (Sarmento, 2000), "Para uma análise das instituições escolares" (Nóvoa, 1992) e "As organizações escolares em análise" (Nóvoa, 1995), conforme observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Obras internacionais mais citadas por pesquisadores brasileiros

Obra citada	Autor	Citações
A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica	Lima, 2001	7
Equality of educational opportunity	Coleman, 1966	2
Leadership and gender	Collard, 2001	2
Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction	Eckman, 2004	2
¿Cómo liderar nuestras escuelas?	Leitwood, 2009	2
As organizações escolares em análise	Nóvoa, 1995	2
Para uma análise das instituições escolares	Nóvoa, 1992	2
Lógicas de acção nas escolas	Sarmento, 2000	2

Fonte: elaboração própria.

Análise do conteúdo

Com base na leitura dos artigos sobre gestão escolar produzidos no Brasil, é possível analisar quais são os temas centrais, de que forma esses temas evoluíram ao longo do tempo e as metodologias que eles empregaram, entre outras questões.

Com relação aos temas, é possível dividir os estudos em sete categorias (alguns deles foram incluídos em mais de uma categoria):

a. seleção e formação continuada (13 estudos);
b. características e identidade/perfil dos diretores (sete estudos);
c. análise do papel dos diretores com base na evolução do conceito de gestão escolar (sete estudos);
d. reflexão sobre burocracia e impacto no trabalho dos diretores (sete estudos);
e. observação do cotidiano dos diretores (quatro estudos);
f. associação entre o perfil dos diretores e o desempenho dos estudantes (três estudos); e
g. outros campos de conhecimento (três estudos).

O Quadro 4, abaixo, ilustra a divisão dessas categorias.

A categoria que concentra o maior número de estudos refere-se à *análise da seleção e da formação dos diretores escolares* (Abdian et al., 2012; Abdian et al., 2013; Amaral, 2019; Carvalhêdo; Honório, 2013; Chaves et al., 2018; Colares; Bryan, 2014; Costa; Figueiredo, 2013; Flach, 2019; Hojas, 2015; Luporini et al., 2011; Medeiros, 2006; Paro, 2009; Santos; Prado, 2018). A primeira subcategoria de estudos buscou analisar as experiências de formação dos diretores, seja por meio de estudos de caso de programas de formação desenvolvidos em estados brasileiros [no Piauí (Carvalhêdo; Honório, 2013)

Quadro 4 – Divisão dos artigos de acordo com as categorias

Categorias	Subcategorias	Autores
1. Seleção e formação	1.a) Formação (inicial e/ou continuada)	Carvalhêdo e Honório (2013), Colares e Bryan (2014), Medeiros (2006), Paro (2009)
	1.b) Seleção e formas de oferta	Amaral (2019), Chaves et al. (2018), Costa e Figueiredo (2013), Flach (2019), Hojas (2015), Santos e Prado (2018)
	1.c) Ambas: seleção e formação	Abdian et al. (2012), Abdian et al. (2013), Luporini et al. (2011)
2. Características dos diretores	2.a) Baseada nas avaliações de larga escala	Amorim et al. (2007), Souza (2006), Souza e Gouveia (2010)
	2.b) Baseada na autopercepção e na percepção da comunidade escolar	Costa e Bento (2015), Ferreirinha (2015), Silva (2011)
	2.c) Baseada na legislação	Werle et al. (2009)
3. Evolução do conceito de gestão escolar	Conceito de gestão escolar e seu impacto no trabalho dos diretores	Cária e Andrade (2006), Paro (2009), Paro (2010), Pereira e Silva (2018), Santos (1989), Soares e Teixeira (2006), Squilasse (1997)
4. Burocracia e o trabalho dos diretores	Reflexão sobre o trabalho dos diretores em uma estrutura burocrática	Afonso (2018), Estrada e Viriatro (2012), Guimarães et al. (1994), Parente (2017), Santos (1989), Santos Filho et al. (1993)
5. Cotidiano dos diretores	5.a) Atual/artes do fazer	Junquilho et al. (2012), Vargas e Junquilho (2013)
	5.b) Relato histórico	Carvalho (2000), Ranzi e Silva (2004)
6. Impacto da liderança	Relação entre liderança e desempenho dos estudantes	Soares e Teixeira (2006), Oliveira e Waldhem (2016), Oliveira e Carvalho (2018)
7. Outros campos de conhecimento	7.a) Administração	Santana et al (2012), Trigo e Costa (2008)
	7.b) Tecnologias da informação	Pereira e Gasque (2019)

Fonte: elaboração própria.

e no Pará (Colares; Bryan, 2014)], seja por meio da análise teórica sobre a formação (Medeiros, 2006; Paro, 2009). A segunda subcategoria centrou-se na análise da seleção dos diretores, em geral, com base na análise da legislação de diferentes municípios (editais de concursos e leis municipais) e/ou na realização de entrevistas com os diretores. A diversidade de municípios e estados analisados é relevante: foram analisados municípios nos estados de Alagoas (Santos; Prado, 2018); Rio de Janeiro (Amaral, 2019), Pará (Chaves et al., 2018; Flach, 2019), Rio Grande do Norte (Chaves et al., 2018) e São Paulo (Hojas, 2015). Ainda em relação à segunda subcategoria, um artigo trouxe a perspectiva internacional para o tema da seleção de diretores: o estudo de Costa e Figueiredo (2013) apresenta uma síntese de quadros de referência para a liderança nas escolas em vários países, com destaque para Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Chile, Austrália e Nova Zelândia. Por fim, a terceira subcategoria diz respeito aos estudos que analisaram a seleção e a formação dos diretores, no estado de São Paulo (Abdian et al., 2012; Abdian et al., 2013) e no município de Ponta Grossa, Paraná (Luporini et al., 2011).

Com relação à segunda categoria, encontram-se os estudos centrados na *análise das características centrais e identidade/perfil dos diretores* (Amorim et al., 2017; Costa; Bento, 2015; Ferreirinha, 2015; Souza, 2006b; Souza; Gouveia, 2010; Silva, 2011; Werle et al., 2009). A primeira subcategoria de estudos buscou analisar as características dos diretores, como gênero, formação, experiência e qualificação profissional, carga horária de trabalho, formas de seleção e remuneração. Tais estudos buscaram, assim, traçar um perfil dos diretores, principalmente com base nos dados disponíveis nas avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Souza, 2006b; Souza; Gouveia, 2010) e o Censo Escolar (Amorim et al., 2017). A segunda subcategoria de estudos, por sua vez, concentrou-se no entendimento sobre a identidade dos diretores e buscou descrever o perfil destes a partir de suas autopercepções e suas percepções da comunidade escolar (Costa; Bento, 2015; Ferreirinha, 2015; Silva, 2011). Por fim, a terceira subcategoria, composta apenas por um estudo, busca analisar o perfil dos diretores com base na legislação (Werle et al., 2009).

A terceira categoria diz respeito aos estudos que se concentraram na *evolução dos conceitos de administração/gestão escolar no Brasil e seu impacto nas concepções sobre os diretores escolares* (Caria; Andrade, 2006; Paro, 2009; Paro, 2010; Pereira; Silva, 2018; Soares; Teixeira, 2006; Squilasse, 1997). Paro (2009), por exemplo, buscou na obra clássica de Querino Ribeiro o embasamento para refletir sobre a formação dos diretores escolares. Esses autores se interessaram pela reflexão em torno da discussão sobre as concepções técnica e pedagógica, sobre as dimensões do trabalho do diretor e sua evolução ao longo do tempo (Paro, 2010; Santos, 1989). Alguns estudos, por sua vez, problematizaram a evolução do conceito ao longo do tempo e o impacto dos diferentes conceitos na percepção dos diretores e na construção desse campo de conhecimento – é o caso de Cária e Andrade (2006), Pereira e Silva (2018) e Squilasse (1997). Por fim, o trabalho de Soares e Teixeira (2006) busca avaliar os diferentes tipos de perfil de liderança escolar com base na evolução do conceito, de uma gestão mais gerencial para a gestão tradicional/conservadora e, enfim, para uma gestão democrática.

A quarta categoria envolve os estudos que buscaram um foco específico nas tarefas do diretor quanto aos *conceitos de burocracia* e em relação às *instâncias superiores e demandas externas* (Afonso, 2018; Estrada; Viriatro, 2012; Guimarães et al., 1994; Parente, 2017; Santos, 1989; Santos Filho et al., 1993). Santos (1989) analisa a burocratização do sistema educacional brasileiro após 1964, e verifica de que forma a direção da escola deixa de ser um cargo técnico para se transformar em um cargo de natureza política. Estrada e Viriatro (2012) discutem os conceitos clássicos relacionados à burocracia e os pontos relativos à burocratização do trabalho do diretor, assim como Guimarães e seus colegas (1994), que discutem a construção dos papéis burocráticos na gestão escolar, com especial enfoque para o diretor escolar e os conceitos de *autoridade* e *controle*. Santos Filho e outros (1993) apontam que os diretores administram as escolas com menos atenção aos professores e mais voltados aos interesses da burocracia externa ao ambiente escolar, às instâncias superiores de poder. Mais recentemente, essa discussão foi abordada por Parente (2017) e Afonso (2018), mas envolta em um novo referencial teórico relacionado à discussão sobre gerencialismo, responsabilização (*accountability*) e nova gestão pública (*new public management*).

A quinta categoria envolve os trabalhos relacionados ao *cotidiano dos diretores*, atual ou histórico, que englobam quatro estudos (Carvalho, 2000; Junquilho et al., 2012; Vargas; Junquilho, 2013; Ranzi; Silva, 2004). Dois desses estudos pertencem a uma primeira subcategoria, que envolve os relatos atuais sobre os diretores, com foco em uma análise do "saber fazer", conforme proposto por Junquilho e outros (2012) e Vargas e Junquilho (2013). A segunda subcategoria envolve os trabalhos desenvolvidos por Carvalho (2000) e Ranzi e Silva (2004), que desenvolveram relatos históricos sobre diretores com papel de destaque no passado.

A sexta categoria envolve os estudos que buscaram fazer *associações entre os perfis de liderança e o desempenho dos estudantes* (Soares; Teixeira, 2006; Oliveira; Carvalho, 2018; Oliveira; Waldhem, 2016). Com base em avaliações de larga escala, como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Proeb/Simave) e a Prova Brasil, tais artigos buscaram avaliar de que forma a liderança escolar tem impactado o desempenho dos estudantes.

Por fim, a sétima categoria envolve três estudos que trataram de temáticas relacionadas a outros *campos de conhecimento*, notadamente a área de administração (Santana et al., 2012;

Trigo; Costa, 2008) e a área de tecnologias da informação (Pereira; Gasque, 2019). São trabalhos que trazem importantes contribuições aos estudos sobre os diretores, mas foram embasados em outros referenciais teóricos. No caso de Santana e colegas (2012), os autores buscaram analisar a satisfação quanto ao trabalho dos diretores da educação básica pública, usando como referência as teorias de satisfações humanas e qualidade de vida no trabalho. O trabalho de Trigo e Costa (2008) também utiliza as teorias de administração para a analisar o trabalho dos diretores e situa as organizações educacionais no quadro das organizações em geral, analisando-as com base no campo dos estudos organizacionais e no tema da liderança. Por fim, o trabalho de Pereira e Gasque (2019) utiliza o referencial sobre alfabetização informacional (*information literacy*), o qual combina com os modelos de tomada de decisão para avaliar de que forma os diretores se comportam para buscar e usar as informações para tomada de decisão posterior.

Análise das metodologias de pesquisa

Com base nas categorias e na metodologia propostas por Weinstein e outros (2019), foi possível avaliar os artigos de acordo com três pontos centrais: o desenho geral da pesquisa, as técnicas dos estudos empíricos e a análise com relação à metodologia usada pelos estudos empíricos (Tabela 1).

Tabela 1 – Desenho metodológico dos artigos

Desenho geral		Técnicas – estudos empíricos		Análise – estudos empíricos	
Ensaio/teórico	**5**	**Dados primários**	**15**	**Qualitativo**	**23**
Empírico	**35**	Entrevistas e grupos focais	5	Análise de discurso	13
Análise de dados primários	15	Questionários e estudos de caso	4	Análise documental	10
Análise de dados secundários	16	Questionários	2	**Quantitativo**	**8**
Análise de dados primários e secundários	4	Outros	4	Estatística descritiva	5
		Dados secundários	**16**	Análise multivariada	3
		Análise legislação e documentos	8	**Misto (quali-quanti)**	**4**
		Análise de dados	6		
		Análise de documentos históricos	2		
		Dados primários e secundários	**4**		

Fonte: elaboração própria.

Em primeiro lugar, com relação ao desenho geral da pesquisa, há cinco artigos teóricos e 35 artigos empíricos. Entre os estudos empíricos, há uma divisão aproximadamente igualitária entre artigos que usam dados primários e os que usam dados secundários (15 e 16 artigos, respectivamente), além de quatro artigos que usam ambos (dados primários e secundários).

Em segundo lugar, foram verificadas as técnicas de análise dos estudos empíricos. Os estudos que empregaram dados primários fizeram uso principalmente de entrevistas e grupos focais, seguidos pelos estudos que mesclaram o envio de questionários com a realização de estudos de caso em municípios ou estados. Com relação aos estudos que utilizaram dados secundários, a principal fonte de informação foram as leis e os documentos municipais, estaduais e nacionais – a maioria dos estudos concentrou-se na análise de leis, editais e documentos governamentais para a realização de estudos de caso (oito estudos). Além disso, há os estudos que fizeram o uso de dados de avaliações de larga escala no país, como a Prova Brasil, o SAEB e o Censo Escolar, para realizar análises descritivas e correlacionais (seis estudos).

Em terceiro lugar, a análise da metodologia usada pelos estudos empíricos – excluídos aqui os artigos que realizaram as análises da legislação e dos documentos históricos –, é notória a predominância neste grupo de estudos qualitativos, os quais correspondem a praticamente metade da amostra. Quatro estudos utilizaram metodologias mistas, em geral, ao combinar o envio de questionários com a realização de estudos de caso. Entre os estudos que realizaram análise de dados (com base em dados primários ou secundários), cinco fazem uso de estatísticas descritivas, três deles usam dados de avaliações de larga escala e dois utilizam dados primários, obtidos com o envio de questionários aos diretores. Entre os 40 artigos da base de dados, apenas três estudos usam os dados oficiais para relacionar as características da liderança com o desempenho dos estudantes.

Considerações finais

Neste capítulo, foram levantados e analisados os artigos científicos sobre os diretores escolares desenvolvidos no Brasil de 1989 a 2019. Verificou-se a existência de poucos estudos sobre o diretor escolar no país, confirmando o que já havia sido apontado por Flessa e colegas (2018) e por Mariano, Silva e Moraes (2016). Na base de dados utilizada, os artigos com foco nos diretores escolares representam aproximadamente 6% do total de artigos sobre gestão escolar publicados no Brasil nas últimas três décadas. Esse número, porém, vem crescendo nos últimos anos, com um aumento significativo após 2010.

O campo ainda é pequeno no Brasil: apenas nove autores publicaram mais de um artigo sobre o tema nas últimas três décadas. A maioria das instituições de pesquisa é da Região Sudeste, que é responsável pela produção de aproximadamente metade dos artigos, correspondendo ao que foi produzido conjuntamente pelas Regiões Sul e Nordeste. Ressalta-se a importância da pesquisa que vem sendo desenvolvida por acadêmicos portugueses e publicada no Brasil. Tais estudos têm sido responsáveis por trazer temáticas novas para a discussão, como os quadros de referência da liderança escolar e a questão da responsabilização (*accountability*).

A análise das referências bibliográficas indica que os estudos sobre gestão escolar produzidos na primeira e na segunda fases ainda exercem grande impacto sobre a produção brasileira recente. Nesse sentido, verifica-se que o Brasil desenvolveu um importante repertório de pesquisas sobre gestão escolar de 1930 a 1990. Especialmente na segunda fase, o país desenvolveu e consolidou os estudos sobre gestão democrática, criando uma importante identidade nacional em relação ao tema. Assim, o país desenvolveu um caminho próprio no que se refere aos estudos sobre gestão escolar, muito importante para a consolidação do tema no âmbito nacional, mas ainda com pouca troca e contato com as principais correntes de pesquisa sobre o tema no mundo. Há pouca utilização de estudos internacionais: entre as obras mais citadas pelos estudos (mais de três citações), não há referências internacionais. Nota-se, porém, cada vez mais citações de literatura internacional nos estudos mais recentes, especialmente a partir de 2010.

Em relação ao conteúdo, a principal categoria dos artigos é a "seleção e formação dos diretores" – alinhada ao que Souza (2006a) encontrou em seu levantamento. Em segundo lugar, aparecem três categorias: "características e identidade/perfil dos diretores"; "análise do papel dos diretores com base na evolução dos conceitos de gestão escolar"; e "reflexão sobre burocracia e impacto no trabalho dos diretores". A maioria dos trabalhos tem natureza empírica, com uso de metodologia qualitativa. Entre os estudos quantitativos, a maioria se concentra na análise descritiva de dados primários ou secundários – não realizam, portanto, análises da relação entre os dados e os resultados escolares, por exemplo. Aqui, evidencia-se um ponto, já apontado por Flessa e outros (2018), Martins e Silva (2011) e Oliveira (2015), relacionado à necessidade de que os estudos sobre gestão escolar no Brasil sejam capazes de fazer uso de dados quantitativos, de modo a estabelecer relações entre os aspectos da gestão escolar e os processos e resultados escolares.

Esses resultados indicam que seria interessante que fossem abarcadas novas temáticas e novas metodologias de análise no campo da gestão escolar no Brasil, como já apontado por diversos autores (Cária; Andrade, 2016; Flessa et al., 2018; Mariano; Silva; Moraes, 2016; Martins; Silva, 2011; Oliveira, 2015; Souza, 2006a). Para Souza, "há, em parte considerável da produção, um compasso de espera por novas teorias, por trabalhos que apontem novos rumos" (Souza, 2006c, p. 111). Sander aponta na mesma direção, indicando que "as evidências da prática sugerem que há um longo caminho a percorrer para se dar um novo salto de qualidade na produção intelectual no campo da administração educacional" (Sander, 2007, p. 439).

O desenvolvimento deste capítulo – e deste livro no seu conjunto – busca contribuir para que novas perspectivas de análise sejam desenvolvidas no campo da liderança escolar no país, alinhadas ao que tem sido produzido no cenário internacional. Com base no que foi visto nos resultados deste capítulo, a ideia de trazer pesquisadores renomados internacionalmente para a produção deste livro sobre temas presentes no debate internacional visa justamente a poder ampliar o repertório nacional sobre o tema, embasando o desenvolvimento de novos estudos.

Considerando-se a importância da temática da liderança escolar, é fundamental que esse assunto se torne um campo de pesquisa mais consolidado no Brasil. Conforme apontado por Weinstein e colegas (2019), para que um campo de pesquisa se torne consolidado, são necessárias certas condições institucionais, como a constituição de um grupo maior de pesquisadores especializados na temática; a consolidação de vários núcleos acadêmicos dedicados ao tema em diferentes universidades e centros de pesquisa; a garantia de financiamento de pesquisa adequado e sistemático aos pesquisadores; o e desenvolvimento de relações de médio e longo prazos com universidades internacionais especializadas no tema, entre outras questões.

Para além de sua centralidade no debate acadêmico, é necessário que esta pauta se torne uma prioridade na agenda governamental, destacando a importância dos diretores e de seu desenvolvimento na promoção de uma educação de qualidade para todos. O debate acadêmico, assim, pode contribuir para que este assunto seja inserido na agenda governamental, fornecendo evidências e repertório para que as políticas públicas de gestão e liderança escolar possam ser estruturadas e implementadas de maneira efetiva.

Referências

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 14, n. 1, p.399-419, 2012.

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 3, p. 977-998, 2013.

AFONSO, A. J. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, edição especial, p. 327-344, 2018.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel/EDUC, 1976.

AMARAL, D. P. Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 308-317, 2019.

AMORIM, A.; MATTA, A. E.; FREITAS; K. S. O retrato holográfico do gestor da escola básica e a necessidade de novas possibilidades gestoras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 3, p. 1802-1819, 2017.

ARROYO, M. (). Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, a. 1, n. 2, jan. 1979.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

CALERO-MEDINA, C.; NOYONS, E. Combining mapping and citation network analysis for a better understanding of the scientific development: the case of the absorptive capacity field. *Journal of Informetrics*, n. 2, p. 272–279, 2008.

CAPES. Portal de periódicos Capes/MEC. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Diversos acessos em novembro/dezembro de 2019.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016.

CARVALHO, L. M. O senhor director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 31-49, 2000.

CARVALHÊDO, J. L. P.; HONÓRIO, T. C. T. S. Formação do gestor escolar: a experiência do curso de especialização em gestão escolar no Piauí. *Revista Exitus*, v. 3, n. 1, 2013.

CASTILLO, F. A.; HALLINGER, P. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018.

CHAVES, V. L. J.; NOVAIS, V. S. de M.; GUEDES, G. B. A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 3, p. 653-670, 2018.

CHIROTTO, L. V. L. *Gestão democrática e participativa*: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores no interior do Amazonas. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 16, n. 1, p. 174-191, 2014.

COSTA, A. R. C.; BENTO, A. V. Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 88, p. 663-680, 2015.

COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 79, p. 183-202, 2013.

ESTRADA, A. A.; VIRIATO, E. O. A escola enquanto organização burocrática: a gestão escolar na perspectiva dos diretores escolares de Cascavel. *Revista Histedbr On-line*, n. especial, p. 18-33, 2012.

FCC. *Educ@ – Publicações online de educação*. Fundação Carlos Chagas, s.d. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: fev. 2020.

FELIX, M. F. *Administração escolar um problema educativo ou empresarial?:* análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FERREIRINHA, I. M. N. O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentabilidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 243, p. 457-473, 2015.

FLACH, S. de F. A escolha dos diretores de escolas e sua relação com o princípio da gestão democrática no ensino público em municípios paranaenses. *Perspectiva*, v. 37, n. 1, p. 316-338, 2019.

FLESSA, J. et al . School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018.

GARFIELD, E. Citation indexing for studying science. *Nature*, v. 227, p. 669-671, 1970.

GARFIELD, E. Is citation analysis a legitimate evaluation tool? *Scientometrics*, v. 1, n. 4, p. 359-75, 1979.

GEORGIOU, I.; HECK, J. *Longitudinal exploratory citation network analysis*: an atlas-based methodology. 2015. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=2755389>. Acesso em: mar. 2020.

GONÇALVES, M. D. *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional*. 1980. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GUIMARÃES, Á. M.; SILVA, J. M. A de P.; PASSOS, L. F. Administração escolar e processo educativo. *Educação: Teoria e Prática*, n. 2, p. 17-21, 1994.

HALLINGER, P. A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, v. 51, n. 2, p. 126-149, 2012.

HECK, J.; GEORGIOU, I. Cartografia estrutural para revisão de literatura: revelando a estrutura subjacente de uma literatura por meio de um atlas bibliográfico. *Revista de Administração de Empresas*, v. 59, n. 2, 2019.

HOJAS, V. F. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. *Educação em Revista*, v. 31, n. 2, p. 309-326, 2015.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. A.; SILVA; A. R. L. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. *Cadernos Ebape.br*, v. 10, n. 2, art. 5, 2012.

LEÃO, A. C *Introdução à administração escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. What we know about successful school leadership. In: FIRESTONE, W.; RIEHL, C. (Eds.). *A new agenda*: directions for research on educational leadership. New York: Teachers College Press, 2005. p. 22-47.

LEITHWOOD, K. et al. *Review of research:* how leadership influences student learning. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*: curso básico. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUPORINI, T. J.; MARTINIAK, V. L.; MAROCHI, Z. M. L. Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. *Revista Histedbr On-line*, n. 43, p. 214-222, 2011.

MARIANO, S. R. H; SILVA; F. C. e.; MORAES, J. Leadership in Brazil. In: ARLESTIG, H.; DAY, C.; JOHANSSON, O. (Orgs.). *A decade of research on school principals, v. 1*: cases from 24 countries. London: Springer, 2016. p. 152-170.

MARINHO, I. C. *Administração escolar no Brasil (1935-1968)*: um campo em construção. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. D. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 228-245, 2011.

MEDEIROS, A. M. S. Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. *Revista Educação em Questão*, v. 26, n. 12, p. 169-184, 2006.

OLIVEIRA, A. C. P. *As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A. C. P; CARVALHO, C. P. C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHEM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *Roteiro*, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

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, p. 763-778, 2010.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

PAZETO, A. E.; WITTMANN, L. C. Gestão da escola. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação (1991-1997)*. Brasília: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, MEC/INEP/Comped, 2001. p. 141-149. (Série estado do conhecimento).

PEREIRA, P. R.; GASQUE, K. Tomada de decisão do gestor escolar das escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal e a interface com o letramento informacional. *Em Questão*, v. 25, n. 3, p. 40-60, 2019.

PEREIRA, R. da S.; SILVA, M. A. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. *Educar em Revista*, v. 34, n. 68, p. 137-160, 2018.

RANZI, S. M. F.; SILVA, M. C. Múltiplos itinerários de um lente e diretor do ginásio paranaense. *História da Educação*, n. 16, p. 153-167, 2004.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952. (Boletim, 158).

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

RIBEIRO, J. Q. *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, J. Q. *Introdução à administração escolar*: alguns pontos de vista. Salvador: Anpae, 1968. (Cadernos de administração escolar, 2).

RIBEIRO, J. Q. *Racionalização do sistema escolar*: contribuição para o estudo das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1954. (Cadernos da FFLC-USP, 7).

ROBINSON, V. M. Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 2, p. 241-256, 2008.

RUAS, T. *Formulação de uma metodologia para sistema de informação cienciométrico*. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Informação) – Universidade Federal do ABC, São Paulo.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007.

SANTANA, L. L. S. et al. Gestores escolares da rede pública em Minas Gerias: fatores de satisfação no trabalho. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, p. 491-520, 2012.

SANTOS, N. G. A burocracia do estado brasileiro pós-64 e a figura do "novo" administrador escolar de 1º e 2º graus. *Revista Educação em Questão*, n. 2/3, p. 72-91, 1989.

SANTOS, I. M.; PRADO, E. C. Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar. *Revista Exitus*, v. 8, n. 1, p. 59-86, 2018.

SANTOS FILHO, J. C.; CARVALHO, M. L. R. D.; GONÇALVES, C. G. de S. Administração educacional como processo de mediação interna e externa à escola. *Paidéia*, n. 5, 1993.

SILVA, J. M. A. de P. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. *Educação em Revista*, v. 27, n. 3, p. 211-230, 2011.

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006a.

SOUZA, A. R. Os dirigentes escolares no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 15, n. 27, p. 51-82, jul./dez. 2006b.

SOUZA, A. R. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006c. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, 2006.

SQUILASSE, M. do C. Paradigmas organizacionais em gestão escolar: um estudo piloto. *Educação: Teoria e Prática*, v. 5, n. 8/9, 1997.

TEIXEIRA, A. Administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 63, p. 3-23, 1956.

TEIXEIRA, A. *Educação pública, sua organização e administração*. Rio de Janeiro, 1935.

TEIXEIRA, A. *Natureza e função da administração escolar*. Salvador: Anpae, 1964. (Cadernos de administração escolar, 1).

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, p. 561-582, 2008.

VARGAS, R. A. de A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As "artes do fazer" gestão na escola mirante. *Ciências da Administração*, v. 15, n. 35, p. 180-195, 2013.

VIEIRA, S; VIDAL, E. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2019.

WEINSTEIN, J. et al. Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile: una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, n. 51, p. 15-52, dic. 2019.

WERLE, F. O. C.; MANTAY, C.; ANDRADE, A. C. Direção de escola básica em perspectiva municipal. *Educação, Porto Alegre*, v. 32, n. 2, p. 139-149, 2009.

WOOD JR, T.; SOUZA, R. Os caminhos da pesquisa científica em administração: em busca da relevância perdida. *Revista Organizações & Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 535-557, 2019.

Sobre os autores

Coby V. Meyers

Chefe de pesquisa da Associação Darden/Curry para líderes educacionais e professor associado da Faculdade de Educação Curry, da Universidade da Virgínia (Estados Unidos). A pesquisa do prof. dr. Meyers se concentra na compreensão do papel da liderança no sistema escolar, especialmente no contexto de mudança escolar. Meyers também desempenhou um papel de destaque em várias iniciativas voltadas à mudança escolar, área em que realizou muitas apresentações, publicou diversos livros, incluindo (em coautoria) "Turning around failing schools: leadership lessons from the organizational sciences" e artigos em periódicos.

Emma Gray

Trabalhou como assistente de pesquisa na Faculdade de Educação e Assistência Social, da Universidade de Auckland (Nova Zelândia). Depois de se formar em psicologia e inglês, ela recebeu uma bolsa para trabalhar com a profa. dra. Robinson para pesquisar o impacto das práticas de liderança nos resultados dos estudantes. Atualmente, ela trabalha para o governo australiano como consultora de comunicações e mantém interesse pelo campo da liderança educacional.

Gonzalo Muñoz Stuardo

Sociólogo e mestre em sociologia pela Universidade Católica do Chile. Pesquisador adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales (Chile) e do Programa de Liderança Escolar da mesma universidade. Anteriormente, foi chefe da Divisão de Educação Geral do Ministério da Educação do Chile, membro do Conselho da Agência para a Qualidade da Educação, diretor de estudos da área de educação da Fundação Chile e pesquisador na organização Assessorias para o Desenvolvimento. Colaborou, como consultor e pesquisador, em diversos projetos para a América Latina junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao Banco Mundial e à UNESCO. Tem pesquisado e publicado livros e artigos em suas áreas de especialização: políticas educacionais, melhoria escolar e liderança educacional.

Izhar Oplatka

Professor de gestão e liderança escolar na Faculdade de Educação, da Universidade de Tel Aviv (Israel) e chefe do Departamento de Política e Gestão Educacional. Sua pesquisa se concentra em vidas e carreiras de professores e diretores, *marketing* educacional, emoções e gestão educacional. Entre seus livros mais recentes, figuram "Higher education consumer choice" (2015, com Jane Hemsley-Brown, Palgrave), "The legacy of educational administration: a historical analysis of an academic field" (2010); "The essentials of educational administration" (2015, em hebraico); "Organizational citizenship behavior in schools" (2015, com Anit Somech). Seus estudos foram publicados em vários periódicos acadêmicos, como "Educational Administration Quarterly", "Journal of Educational Administration", "Educational Management Administration & Leadership", "Comparative Education Review", "Teacher College Record", "Canadian Journal of Education Administration and Policy", "International Journal of Leadership in Education", "Journal of Education Policy", "School Leadership & Management" e "Urban Education", entre outros.

Jason A. Grissom

É professor da Cátedra Patricia e Rodes Hart de Políticas Públicas e Educação, no Peabody College da University Vanderbilt (Estados Unidos) e diretor da Aliança de Pesquisa Educacional do Tennessee. A pesquisa do dr. Grissom utiliza dados de larga escala – muitas vezes combinados com dados de entrevistas e observações – para analisar a liderança escolar, a mobilidade de professores e questões de equidade educacional. Ele é autor de mais de 50 artigos revisados por pares sobre tópicos como seleção, avaliação, rotatividade, formação e eficácia de diretores; distribuição da liderança; e impactos da força de trabalho composta por diretores com diversidade racial e étnica. Esses artigos foram publicados em periódicos como "American Educational Research Journal", "Educational Administration Quarterly", "Educational Evaluation and Policy Analysis", e "Journal of Human Resources". A pesquisa do dr. Grissom foi apoiada pelo Instituto de Ciências da Educação, pela Fundação Wallace e pela Fundação Spencer, entre outros. Ele possui um PhD em economia política pela Universidade de Stanford.

José Weinstein

É sociólogo formado pela Universidade do Chile e doutor em sociologia pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Atualmente, é professor da Universidade Diego Portales (Chile) e dirige o Centro para Liderança Educacional. Foi subsecretário de Educação e ministro da Cultura no governo do presidente Ricardo Lagos (2000-2006). Atuou em diferentes instituições chilenas ligadas à educação. Também trabalhou como consultor em instituições internacionais como OCDE, UNESCO, Cepal e outras. Entre 2012 e 2015,

foi membro do Conselho Nacional de Educação do Chile. Tem mais de 50 publicações em livros e revistas nos temas de educação, juventude, cultura e pobreza. Atualmente, ele trabalha com questões de liderança educacional, melhoria escolar e políticas docentes.

Juan Pablo Quiroz Ávila

Sociólogo formado pela Universidade Diego Portales (Chile). Assistente de pesquisa do Observatório de Formação Docente, do Centro de Pesquisa Avançada em Educação da Universidade do Chile. Participou de várias pesquisas sobre políticas educacionais nas áreas de formação docente, acreditação de programas de pedagogia, melhoria educacional e liderança. Atualmente, ele participa de uma pesquisa nacional sobre ingresso, evasão e graduação em cursos de pedagogia no Chile. Suas áreas de interesse são a formação inicial de professores, a identidade profissional dos professores, as trajetórias dos estudantes no ensino superior, as políticas educacionais e a sociologia da educação.

Katina Pollock

Professora associada de Política e Liderança Escolar no âmbito de Políticas Educacionais, Equidade e Liderança, na Faculdade de Educação da Universidade de Ontário Ocidental (Canadá). Como pesquisadora em política educacional e liderança, recebeu várias bolsas e financiamentos de pesquisa. Três desses projetos são financiados pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas do Canadá. Além de seus esforços de pesquisa, ela participou de iniciativas de desenvolvimento de conhecimento em grande escala que conectam a pesquisa à prática. Ela também é a primeira diretora do Centro de Liderança para a Educação, da Universidade de Ontário Ocidental. Este centro apoia aspirantes a líder educacional e diretores novos e experientes, ao preencher a lacuna entre a pesquisa educacional aplicada e a prática de liderança. Seus livros recentes incluem a coautoria de "How school leaders contribute to student success" (Springer).

Lara Simielli

Professora do Departamento de Gestão Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp, Brasil). Doutora e mestre em administração pública e governo pela mesma instituição. Foi pesquisadora visitante da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford. Nos últimos 15 anos, trabalhou para o governo brasileiro, para organizações não governamentais e para organismos internacionais, como o BID e a UNESCO. Seus interesses de pesquisa envolvem: liderança escolar, gestão e planejamento de políticas educacionais e equidade.

Margaret Terry Orr

Doutora pela Universidade Columbia (Estados Unidos). É professora associada da Universidade Fordham (Estados Unidos) e diretora do programa de Doutorado Profissional em Liderança, Gestão e Políticas na Educação. Pesquisou e publicou vários estudos sobre a formação da liderança escolar e iniciativas de reforma nos âmbitos escolar e distrital. Sua pesquisa sobre os efeitos dos programas de formação demonstrou a influência da formação nas práticas de liderança e melhoria escolar. Desenvolveu um sistema de avaliação de desempenho para a atuação da liderança escolar em Massachusetts e aconselhou o estado da Califórnia em avaliações semelhantes. Em 2015, contribuiu para o desenvolvimento dos Padrões Profissionais para Líderes Educacionais dos Estados Unidos. Foi vice-presidente da Divisão A da Associação Norte-Americana de Pesquisa Educacional e recebeu o Prêmio Edwin M. Bridges por contribuições significativas para a formação e o desenvolvimento de líderes escolares (UCEA, 2015). Sua pesquisa atual concentra-se em avaliação de desempenho, pesquisa e desenvolvimento na área de liderança escolar (nacional e internacional) e no desenvolvimento da liderança escolar orientada para a pesquisa.

Neil Dempster

Professor emérito de liderança educacional na Universidade Griffith (Austrália) e ex-diretor da Faculdade de Educação da mesma instituição. Seus interesses de pesquisa se concentram em liderança para a aprendizagem, gestão escolar, melhoria escolar e o papel da formação profissional na função de liderança, na implementação de políticas e na mudança institucional. Ele é membro do Conselho Australiano para Líderes Educacionais e do Colegiado de Educadores da Austrália, entidade em que atuou como presidente nacional de 2006 a 2007. Publicou vários estudos sobre as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de líderes escolares.

Santiago Rincón Gallardo

É consultor educacional e diretor de pesquisa da equipe internacional de assessoria de Michael Fullan. Conduz pesquisas e aconselha educadores e líderes de sistemas educacionais no desenvolvimento de estratégias para mudanças pedagógicas em larga escala. Por mais de uma década, trabalhou na elaboração e na disseminação de um modelo de inovação pedagógica em escolas públicas em comunidades historicamente marginalizadas no México. Santiago é mestre em política educacional internacional e doutor em educação pela Universidade Harvard. Completou seus estudos de pós-doutorado no Instituto de Estudos em Educação de Ontário (*Ontario Institute for Educational Research* – OISE), da Universidade de Toronto. Seu trabalho foi publicado em periódicos como "Revista Latinoamericana de Estudios Educativos", "Harvard Educational Review", "Journal

of Professional Capital and Community", "Journal of Educational Change" e "Education Policy Analysis Archives", e em livros publicados pelas editoras Routledge e Siglo XXI Editores e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional.

Stephen E. Anderson

Professor titular do Programa de Liderança e Política Educacional do OISE, da Universidade de Toronto. É diretor do Programa e Centro de Educação Internacional Comparada e Desenvolvimento do OISE/UT e parceiro internacional do Centro de Liderança para o Aperfeiçoamento Escolar, sediado na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). Suas atividades de pesquisa e consultoria centram-se nas políticas educacionais relacionadas com a melhoria escolar no âmbito da escola e no nível intermediário dos sistemas educacionais; formação docente e liderança educacional no Canadá, Estados Unidos, África, Paquistão e em vários países da América Latina. Seus trabalhos foram publicados em periódicos como "School Effectiveness and School Improvement", "International Journal of Educational Development", "Curriculum Inquiry", "Canadian Journal of Education", "Journal of School Leadership", "Leadership and Policy in Schools", "Journal of Staff Development" e "Journal of Educational Change". Ele também contribuiu como coautor em livros sobre reforma e liderança escolar em contextos internacionais, bem como em relatórios de estudo na América do Norte.

Tony Bush

Professor de liderança educacional na Universidade de Nottingham (Reino Unido). É vice-presidente e membro do Conselho da Sociedade Britânica para Liderança, Administração e Gestão Educacional (*British Educational Leadership, Management & Administration Society* – Belmas) e recebeu o Prêmio de Distinção em Serviço da Belmas em 2008. Desde 2002, ele é editor da revista internacional "Educational Management Administration & Leadership" (EMAL). Publicou livros sobre diversos aspectos da liderança e da gestão escolar, incluindo o influente "Teorias de liderança e gestão educacional", que está em sua quarta edição e foi traduzido para várias línguas. Foi consultor, avaliador externo, palestrante convidado e diretor de pesquisa em 22 países dos seis continentes. Também é membro do Conselho da *Commonwealth* para a Administração e Gestão da Educação (FCCEAM).

Viviane Robinson

Professora da Faculdade de Aprendizagem, Formação e Prática Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Auckland (Nova Zelândia) e diretora acadêmica do Centro de Liderança Educacional, responsável nos últimos dez anos pelo programa nacional Indução de Novos Líderes. Coordena o Grupo de Pesquisa em Liderança, que desenvolve estudos sobre diversos temas relacionados a liderança escolar, políticas educacionais e habilidades de liderança, especialmente habilidades interpessoais, chaves para uma liderança eficaz. É especialista em melhoria escolar, liderança e conexão entre teoria e prática. Ela é autora de cinco livros e diversos capítulos e artigos acadêmicos. Seu o livro mais recente, "Liderança centrada no aluno", é um estudo com base em evidências sobre como os líderes escolares podem influenciar os resultados da escola e os conhecimentos e habilidades necessários para alcançá-lo. Tem desenvolvido consultorias e pesquisas para agências e organizações governamentais em vários países. Nos últimos anos, ministrou cursos sobre desenvolvimento profissional no Open-to-Learning™ e realizou palestras sobre liderança centrada no estudante na Dinamarca e na Noruega. Recebeu inúmeras distinções de organizações nacionais e internacionais, incluindo a Ordem do Mérito da Nova Zelândia, por seus serviços na educação. Foi reconhecida pelo ministro da Educação neozelandês como conselheira especializada sobre questões de educação e foi convidada a fazer parte do painel de nove juízes nacionais para a designação dos Prêmios de Excelência na Educação, entregues pelo primeiro-ministro do país.

unesco

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável