



COLEÇÃO
Políticas Públicas em Educação

| 04

N.4 - Fevereiro 2023

LIDERANÇA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Aprendizagens, desafios e propostas de políticas



FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO

Instituto Unibanco

Superintendente Executivo

Ricardo Henriques

Gerentes

João Marcelo Borges

Maria Julia Azevedo

Mirela de Carvalho

Núbia Freitas Silva Souza

Tiago Borba

Coordenação de Pesquisa e Avaliação

Ariane Moreno da Silva Reis

Beatriz Garcia

Carolina Fernandes

Fabiana Bento

Ivanilda Amado Cardoso

Raquel Souza dos Santos

Vitor Menezes

Universidad Diego Portales
Programa de Liderazgo Educativo

Decana

Paula Louzano

Diretor Geral

José Weinstein

Coordenador de Projetos

Gonzalo Muñoz

ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Pesquisa e produção de conteúdo

Javiera Marfán (Universidad Diego Portales)

Gonzalo Muñoz (Universidad Diego Portales)

Rocío Díaz (Universidad Diego Portales)

Leitura crítica

Raquel Souza (Instituto Unibanco)

Carolina Fernandes (Instituto Unibanco)

Fabiana Bento (Instituto Unibanco)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação

José Jacinto Amaral

Fabiana Hiromi

Revisão

Ofício do texto

Projeto Gráfico e Diagramação

Fernanda Aoki

Este informe foi produzido pelo Instituto Unibanco e pela Universidad Diego Portales (Chile), no âmbito de uma parceria institucional focada em pesquisa, desenvolvimento de capacidades e incidência pública nos temas da gestão e liderança educacional no Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1. CONTEXTO GERAL: DESAFIOS PARA A CONTINUIDADE EDUCACIONAL, AS APRENDIZAGENS E O BEM-ESTAR SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES	07
2. LIDERANÇA ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE	13
3. CINCO ÂMBITOS DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS PARA A LIDERANÇA ESCOLAR	17
A educação online e o uso de TIC	19
Liderança com orientação socioemocional	20
A organização da aprendizagem	22
Liderança distribuída e colaboração docente para atender à multiplicidade de tarefas emergentes	23
A comunicação, a influência da política educacional e dos governos locais	25
4. LIÇÕES E PROPOSTAS DE POLÍTICA PARA O BRASIL	27
Garantir a continuidade das trajetórias educacionais	28
Responder à perda de aprendizagens integrais	29
Promover a avaliação formativa	29
Prestar apoio socioemocional e cuidar do bem-estar dos membros da comunidade educacional	30
Reduzir o fosso no acesso e no uso de tecnologias	31
Distribuição da liderança	32
Ampliar a colaboração	33
Melhorar a preparação para crises futuras, fornecendo apoio oportuno por parte dos governos locais	33
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

No início de 2020, o mundo foi abalado por um fenômeno inédito em tempos recentes: a experiência de uma pandemia. A Covid-19 mudou em poucos dias nossa maneira de viver e de nos relacionar em todo o globo terrestre. A escola – um espaço cuja natureza é de alta interação social – não foi exceção. Mais de 180 países optaram por fechar as escolas durante a pandemia (ACEVEDO *et al.*, 2020). O fechamento de escolas tendeu a durar mais tempo justamente nos países que já apresentavam resultados educacionais mais baixos (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2021), sendo a América Latina uma das regiões onde esses fechamentos duraram mais tempo (REIMERS, 2022).

O Brasil foi um dos países mais afetados pela pandemia na América Latina. Quando a pandemia eclodiu, o país reconheceu a ocorrência de um estado de calamidade pública resultado da propagação do vírus Covid-19 por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020). No entanto, foi somente em julho daquele ano que o Governo Federal emitiu o primeiro parecer para a realização de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, sendo um dos países cuja reação foi mais lenta e onde houve menos ações para reduzir a perda de aprendizagens dos estudantes (SIMIELLI; SANTOS, 2022). Em um contexto como o brasileiro, em que a Constituição estabelece a autonomia política e financeira das unidades federativas, foram os 26 estados, o Distrito Federal e os municípios que se tornaram responsáveis pela resposta educacional à pandemia (SIMIELLI; SANTOS, 2022). Assim, a ausência de diretrizes por parte da esfera federal, principalmente no início da pandemia, fez com que a diversidade de realidades educacionais no território brasileiro ficasse ainda mais evidente. Em termos concretos, a pandemia de Covid-19 afetou principalmente a população vulnerável localizada nas periferias, as pessoas negras e os povos indígenas, evidenciando o grau de desigualdade como característica do tecido social interseccional (COSTIN; COUTINHO, 2022).

A pandemia afetou fortemente as comunidades escolares, no Brasil e em todo o mundo, tanto no que diz respeito às experiências pessoais de seus membros e à alteração da vida cotidiana quanto na continuidade e na qualidade do processo educacional. A Covid-19 foi – e, em certa medida, continua sendo – uma crise para o mundo escolar. Ao longo de todo esse processo, marcado pela educação a distância, os líderes educacionais foram atores determinantes, abrindo oportunidades de aprendizagem, apoiando suas comunidades e aprendendo com a própria crise à medida que ela avançava. Cabe lembrar que, nesse período, aqueles que lideravam as escolas não dispunham de experiências anteriores semelhantes para ajudá-los a interpretar o que estava acontecendo no mundo e tomar decisões sobre como proceder (FLESSA, 2022).

Os desafios que os líderes escolares enfrentaram durante a pandemia podem ser distinguidos de acordo com os momentos da crise e as respostas que surgiram nas escolas. Inicialmente temos o fechamento das escolas, em que se destacou o desafio de garantia da continuidade do processo educacional e o atendimento às necessidades básicas dos membros da comunidade escolar, como, por exemplo, a distribuição de alimentos à população estudantil. Num segundo momento, temos a etapa marcada pela reabertura das escolas e a necessidade de organizar o ensino para recuperar as aprendizagens perdidas e os danos socioemocionais causados pela pandemia a muitos estudantes e educadores. Por fim, temos o momento que está apenas começando, o momento de refletir sobre como deve ser a escola pós-Covid-19, identificando quais mudanças e aprendizagens da crise permanecerão.

Pensando em ser um insumo para alimentar a discussão de cada uma dessas etapas, embora principalmente a terceira, este relatório apresenta uma síntese de **aprendizagens, desafios e propostas de políticas para a liderança escolar que surgiram no contexto da pandemia de Covid-19**. Procura dar conta de como a gestão educacional foi afetada pela crise e quais lições podem ser colocadas a serviço do trabalho realizado pelos líderes escolares e seus desafios para a melhoria futura. A liderança escolar como função situacional (ADAMS et al., 2021; BEAUCHAMP et al., 2021) deve ser contextualizada, entendendo quais foram – e são – os pontos mais complexos para os líderes durante toda a pandemia. É particularmente interessante conhecer formas de liderar e pensar a escola que tenham emergido diante desse contexto excepcional para que possamos identificar aprendizados que tem o potencial de contribuir para o avanço educacional para além do momento de crise.

Este relatório está estruturado em quatro seções. A primeira visa contextualizar a magnitude dos desafios decorrentes da pandemia – tanto globalmente quanto nacionalmente. Seu foco é descrever os desafios sociais e educacionais que começaram com a Covid-19, dando conta de suas consequências no que se refere ao acesso à aprendizagem, à continuidade dos estudos, ao bem-estar socioemocional e à equidade educacional. A segunda seção fornece alguns elementos conceituais, provenientes principalmente da literatura internacional, que ajudam a relacionar os desafios da pandemia ao papel desempenhado pelos líderes escolares. Recordamos brevemente o que é liderança escolar e o que sabemos sobre sua contribuição para a melhoria educacional. Essa seção também introduz o conceito de liderança em tempos de crise, fornecendo as primeiras chaves para entender como os momentos de ruptura e excepcionalidade impactam as tarefas da equipe gestora. Em terceiro lugar, são explorados cinco desafios específicos que diretores e líderes escolares enfrentaram durante a pandemia de Covid-19, com foco na análise das aprendizagens que podem ser extraídas dessas experiências: a educação *online* e o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), o atendimento de necessidades socioemocionais de estudantes e educadores, a organização das aprendizagens, a sobrecarga de tarefas e a oportunidade do apoio recebido dos governos locais. Em quarto lugar, coloca-se em discussão o caso específico do Brasil, recuperando algumas recomendações para a liderança educacional que podem ser resgatadas da pandemia.

Contexto geral:
desafios para a
continuidade
educacional, as
aprendizagens
e o bem-estar
socioemocional dos
estudantes



A pandemia de COVID-19 teve consequências muito negativas para o processo educativo e aprendizagem de crianças e jovens em todo mundo. Seus efeitos também se expressaram na vida cotidiana de indivíduos e suas famílias, inclusive no que diz respeito ao acesso à recursos materiais para subsistência. No início da pandemia, mais de 180 países determinaram o fechamento de suas escolas, decisão que afetou cerca de 1,6 bilhão de estudantes (ACEVEDO et. al., 2020), dentre os quais 99% viviam em países de renda média e baixa (REIMERS, 2022).

A média global de fechamentos totais e parciais de escolas foi de 22 semanas, com fortes diferenças por área geográfica: os fechamentos nacionais completos na América Latina e no Caribe chegaram a vinte semanas, enquanto na Oceania foram de quatro semanas, e na Europa, dez (REIMERS, 2022). Tal variação relaciona-se com o fato de que a eclosão da pandemia deu-se em momentos distintos do ano letivo no hemisfério norte e sul, o que facilitou a preparação das redes no norte vis-à-vis aquelas localizadas no hemisfério sul. No entanto, ela também é reveladora das desigualdades entre sistemas educacionais no mundo todo para seguir ofertando educação escolar aos seus cidadãos.

No Brasil, a reação da esfera federal foi tardia, pois inicialmente foi priorizada uma mensagem a respeito da pandemia que a tratava como um problema transitório (SIMIELLI; SANTOS, 2022). Nesse contexto, foram os estados e municípios que fizeram as primeiras definições sobre o que fazer com a provisão educacional. Vários estados anteciparam inicialmente as férias e, posteriormente, passaram a decretar resoluções para que suas instituições de ensino reorganizassem o calendário escolar e atividades não presenciais (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021). Estima-se que quase 99,3% das escolas públicas e particulares permaneceram fechadas durante todo o ano letivo de 2020 (SIMIELLI; SANTOS, 2022).

Diante desse cenário, a principal solução adotada na maioria dos países foi estabelecer processos de educação a distância. No entanto, as diferenças de conectividade e fosso digital em diferentes partes do mundo contribuíram para que o alcance e o sucesso desse tipo de resposta também fossem irregulares. Um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) informou que em todo o mundo cerca de 2,2 bilhões de crianças e jovens com 25 anos ou menos, ou seja, dois terços da população dessa idade, não tinham conexão à internet em casa¹.

Em relação ao Brasil, uma análise realizada por Azevedo et al. (2020) sobre o quanto os sistemas educacionais das diferentes nações latino-americanas estavam preparados para enfrentar a crise da Covid-19, revelou que o Brasil estava medianamente preparado para a educação a distância em relação a variáveis como conectividade nas escolas, plataformas digitais, pacotes de recursos digitais e repositório de conteúdo digital. Essas informações escondem fortes desigualdades territoriais no interior do país. Enquanto, no Sudeste, 46% dos domicílios tinham acesso a um computador, esse percentual só chegava a 29% na região

¹ Em termos de distribuição da conectividade e do acesso à internet de acordo com as regiões do mundo, na África Subsaariana 80% dos estudantes não têm acesso, em comparação com 49% na Ásia-Pacífico, 39% na América Latina, 34% nos Estados Árabes, 20% na Europa Oriental e na Ásia Central e 14% na América do Norte. (GIANNINI, 2020 apud REIMERS, 2022).

Norte (SIMIELLI; SANTOS, 2022). A desigualdade ocorre não apenas no nível territorial, mas também socioeconômico. No nível socioeconômico mais baixo, 71% das famílias dependiam da conexão à internet a partir de um smartphone, enquanto apenas 3% tinham um computador (HALPERN, 2021). Assim, em termos de conectividade, os desafios também foram importantes: aproximadamente 4,2 milhões de crianças e jovens entre 9 e 17 anos não tinham acesso à internet durante a pandemia (HALPERN, 2021). Nesse cenário, poucos municípios disponibilizaram equipamentos (computadores e smartphones) ou acesso à internet para professores (32% e 7%, respectivamente) ou estudantes (10% e 6%, respectivamente), o que fez com que o acesso ao processo de ensino virtual fosse percebido pelos diretores de escola como um dos principais desafios que enfrentaram durante a pandemia (SIMIELLI; SANTOS, 2022).

A variabilidade dos cenários de conectividade em nível mundial e em cada país se junta o desafio do abismo digital que consiste na falta de conhecimentos para usar as tecnologias necessárias. Essa situação se aprofunda em territórios com alta desigualdade social e econômica, razão pela qual o abismo digital é sintoma de um fosso educacional mais profundo, o qual, se não for fechado prontamente, levará a uma desigualdade de aprendizagem cada vez maior (DARLING-HAMMOND; SCHACHNER; EDGERTON, 2021).

As oportunidades de aprendizagem também foram reduzidas devido ao aumento das atividades passivas (televisão, jogos de computador e de telefones celulares etc.) e uma redução das atividades relacionadas à escola, o que afetou principalmente os estudantes mais desfavorecidos (HANUSHEK; WOESSMANN, 2020; BELLEI et al., 2022).

Além disso, a pandemia teve e está tendo consequências importantes em relação às trajetórias educacionais dos estudantes. Estima-se que, em consequência da pandemia, 6,8 milhões de meninos e meninas abandonarão a escola em todo o mundo, dos quais 60% serão estudantes entre 12 e 17 anos, associado ao choque que a pandemia teve na renda das famílias (AZEVEDO et al., 2020). No caso do Brasil, um relatório realizado no início da pandemia estimou que, em comparação com a situação pré-Covid-19, a evasão escolar no Brasil aumentaria 11% (AZEVEDO et al., 2020). Outro estudo, realizado no estado de São Paulo, estima que o risco de evasão escolar cresceu dramaticamente, 356%, em 2020, o que equivale a multiplicar a taxa de evasão escolar no Brasil por um fator de 2,5, reduzindo assim décadas de avanços em termos de acesso à educação (LICHAND et al., 2022). Segundo Lichand et al. (2022), embora a propagação do vírus tenha um efeito no absentismo escolar, uma parte importante do efeito detectado em termos de evasão deve-se diretamente à ausência de aulas presenciais. Lichand et al. (2022) explicam que isso ocorre porque, nos países em desenvolvimento, as aulas realizadas remotamente são menos efetivas, devido a fatores anteriores, relacionados à desigualdade social e à pobreza, como falta de acesso à internet, ausência de espaços adequados em casa para se dedicar às tarefas escolares e frágil apoio escolar por parte de pais que, em muitos casos, não possuem o nível de estudos que os filhos estão cursando. Somam-se a isso fatores sociais próprios à pandemia, como maior dependência familiar em relação ao trabalho infantil e aumento dos níveis de violência devido a situações de estresse (LICHAND et al., 2022).

Alguns atores e instituições estimaram os custos gerais do tempo sem presencialidade nas escolas e da interrupção dessas trajetórias. Um estudo realizado por Azevedo *et al.* (2020), considerando dados de 157 países, estima que a perda de aprendizagens dos estudantes durante o primeiro ano da pandemia seria equivalente a entre 0,3 e 0,9 de um ano letivo normal. Segundo Reimers e Schleicher (2020), um ano letivo perdido equivale em média a uma perda entre 7% e 10% de renda ao longo de toda a vida, o que equivale a uma diminuição de 7,7% do PIB e a uma perda de renda real dessa geração de estudantes de 10 trilhões de dólares (REIMERS, 2022), indicando que, se a perda de aprendizagem já produzida não for sanada, esse será o custo financeiro para as sociedades, devido à diminuição da produtividade e do crescimento. A literatura sugere que os estudantes afetados pelo fechamento poderiam esperar uma renda 3% menor ao longo da vida (HANUSHEK; WOESSMANN, 2020). Além disso, em termos de desigualdade socioeconômica, o Banco Mundial estimou que, em 2021, existiriam 150 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza como resultado da pandemia de Covid-19 (WORLD BANK, 2020).

No Brasil, estima-se que a perda de aprendizagens durante o fechamento das escolas em 2020 ficou entre 9 e 10 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB (BARROS *et al.*, 2021). Complementarmente, o estudo de Lichand *et al.* (2022) estimou que, em média, os estudantes que participaram da educação a distância no estado de São Paulo durante 2020 aprenderam apenas 27,5% do que teriam aprendido em um cenário de educação presencial. Essa perda de aprendizagens significa que um aluno concluinte do ensino médio em 2021 perderá ao longo de sua vida uma renda estimada entre 20 mil e 40 mil reais, com um efeito geral no conjunto da população estudantil de mais de 700 bilhões de reais (BARROS *et al.*, 2021).

As evidências mostram que os mais afetados durante a pandemia foram os estudantes de baixa renda e os grupos tradicionalmente excluídos, o que enfatiza a necessidade de avaliar essa crise educacional como uma crise de desigualdade. Autores como Azevedo *et al.* (2020) argumentam que a combinação desse estar fora da escola e da perda dos meios de subsistência das famílias pode tornar especialmente vulneráveis meninas. Há pesquisas que mostram como esse grupo encontra mais dificuldades de acesso à internet e enfrenta o que se tem denominado como ansiedade matemática². Ademais, tendem a passar mais tempo em funções de cuidado e engajadas nos afazeres domésticos. Os estudos ressaltam ainda o fato de serem os estudantes negros, já historicamente alijados de trajetórias mais longevas de escolarização, aqueles mais afetados pelos efeitos da pandemia na educação (STRINGER; KEYS, 2021)

² Isso acontece porque a ansiedade matemática nas meninas se dá de maneira mais forte quando também é percebida em outras mulheres em funções de ensino. Nesse sentido, a aprendizagem em casa, com a ansiedade matemática das mães, pode ter influenciado o aumento dessa atitude negativa em relação à matemática nas meninas (STRINGER; KEYS, 2021).

Todos os elementos mencionados nesta seção se conjugam para mostrar que a pandemia de Covid-19 constitui uma crise para a educação em nível mundial – embora com especial impacto nos países de renda média e baixa e nas populações tradicionalmente excluídas. O fechamento das escolas e os desafios de continuidade do processo educacional e a recuperação de aprendizagens integrais que dele decorrem marcaram profundamente o trabalho dos líderes escolares em todo o mundo nos últimos anos. A próxima seção deste relatório aborda a liderança escolar em tempos de crise, permitindo conectar os enormes desafios que foram delineados aqui com as mudanças que a direção e a liderança escolar experimentaram paralelamente.

Liderança escolar em tempos de crise



A liderança tem sido definida como um processo de influência que um indivíduo ou grupo exerce intencionalmente sobre outro (ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2009), mobilizando o conjunto em função da busca de um norte ou propósito compartilhado (LEITHWOOD *et al.*, 2006). O que estabelece o aspecto educacional da liderança escolar é o seu objetivo: conseguir a aprendizagem dos estudantes (ELMORE, 2006). Como disse Elmore (2006), a liderança é a prática da melhoria. Envolve tomar decisões e empreender ações que contribuam para mobilizar toda a escola, sua comunidade, estruturas e processos para a consecução de um objetivo educacional comum.

A liderança escolar se traduz em um conjunto de práticas que envolvem não apenas quem toma decisões, mas também quem as executa e o contexto em que esta se insere. Nesse sentido, mais do que fazer parte do repertório de ações de um indivíduo, elas constituem uma propriedade da organização escolar. Assim, uma boa definição é aquela proposta por Leithwood, que assinala que a liderança escolar é “um conjunto de atividades realizadas por uma pessoa ou grupo de pessoas que reflete as circunstâncias particulares em que se encontram e que são realizadas tendo em mente um resultado compartilhado” (2012, p. 5).

A liderança escolar atua na melhoria das aprendizagens de maneira principalmente indireta, embora também tenha alguns efeitos diretos. Sua principal ação se dá por meio do trabalho realizado pelos professores, ou seja, apoiando e proporcionando as condições para a melhoria do trabalho que os docentes realizam em relação aos estudantes (LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2020). Os diretores bem-sucedidos, direta e indiretamente, conseguem manter a melhoria escolar ao longo do tempo por meio de uma combinação de estratégias de liderança transformacional e instrucional, com base em sua capacidade de compreender e diagnosticar as necessidades das escolas (DAY; GU; SAMMONS, 2016). Para isso, é fundamental que as ações dos líderes sejam fundamentadas em valores pessoais e profissionais claros, baseados em um senso de responsabilidade moral e compromisso com a comunidade educacional (BUSH, 2019).

A literatura mostra, com base em inúmeras metanálises de pesquisas com líderes escolares, que é possível identificar as práticas que caracterizam os líderes escolares bem-sucedidos. Em linhas gerais, as práticas de liderança bem-sucedida estão agrupadas em quatro eixos principais: dotar a escola de um sentido de propósito e alinhar os objetivos da comunidade escolar para a sua realização, apoiar o desenvolvimento profissional e individual das pessoas, estruturar a escola de maneira a facilitar a consecução das metas compartilhadas e gerir o programa pedagógico da escola em função da melhoria (LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2020; ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2009). Assim, embora essas práticas possam variar na forma como são realizadas, sua sequência e priorização, dependendo da situação em que a escola se encontra, as evidências mostram que, em nível geral, tendem a se repetir independentemente do contexto (LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2020).

Mas como a liderança escolar é afetada em um cenário de crise como o que ocorreu com a pandemia de Covid-19 e quais lições podemos tirar disso com vista ao futuro? Como observado na introdução, este documento apresenta, com base na revisão de informações e experiências compiladas na literatura internacional e brasileira, quais são os principais desafios enfrentados pela liderança escolar no quadro da Covid-19. O objetivo é apresentar e refletir sobre esses desafios para obter aprendizagens que possam servir para a recuperação dos efeitos da crise, mas também para aprender a enfrentar eventuais cenários futuros de interrupção escolar.

Esta seção busca situar tal reflexão no quadro mais amplo das aprendizagens fornecido pela literatura sobre liderança escolar em momentos de crise. Para isso, é necessário começar por delimitar o que se entende por crise no presente informe. A literatura sobre liderança em tempos de crise descreve esses cenários como uma situação urgente que requer ação imediata e decisiva de uma organização e, em particular, dos líderes da organização (SMITH; RILEY, 2012; SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022). Nesse sentido, uma crise para a escola pressupõe uma situação com impactos profundos que necessita direção e orientação. Podem prejudicar a segurança, a estabilidade e o bem-estar dos membros das comunidades escolares, levando a perdas e traumas (SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022). Os graves efeitos de longo prazo de uma crise sobre a saúde e o bem-estar dos estudantes forçaram os pesquisadores a estudar maneiras de ajudar na sua superação e recuperação (MUTCH, 2015b). No entanto, as evidências acumuladas antes da pandemia provinham principalmente de cenários de desastres naturais ou de violência, razão pela qual as pesquisas sobre como um fenômeno global, como uma pandemia, afeta a liderança escolar continuam sendo escassas (SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022).

Pearson e Mitroff (1993 apud THORNTON, 2021) propõem quatro fases fundamentais no processo de liderar uma crise, a saber: preparação e prevenção³, contenção e controle de danos, recuperação e aprendizagem e reflexão. Para os autores, cada uma dessas fases requer competências específicas de liderança. A preparação exige agilidade e criatividade. A contenção e o controle de danos, por outro lado, está relacionada ao desenvolvimento de competências como tomada de decisões, comunicação efetiva e tomada de riscos. A fase de recuperação envolve a promoção da resiliência organizacional, que pode ser um catalisador para pensar de maneira diferente e melhorar a prática, assim como atuar com integridade, reconstruindo confianças. A aprendizagem e reflexão é a fase final e é particularmente relevante para o contexto educacional por garantir que o que aconteceu na crise pode deixar consequências positivas para os líderes e a comunidade educacional. Outras competências que a literatura identifica como necessárias para que os líderes escolares possam enfrentar

³ A pandemia de Covid-19 foi uma situação completamente inesperada e improvável, por isso quase não havia escolas e educadores preparados de antemão para enfrentá-la (FLESSA, 2022). Nesse sentido, deve-se precisar que, embora seja possível planejar para enfrentar contingências e eventuais interrupções na presencialidade dos processos escolares causados por eventos inesperados, não estamos sugerindo que as escolas deveriam ter previsto a magnitude e a especificidade dessa pandemia.

tempos de crise são: a capacidade de promover a colaboração entre diferentes atores e instituições ligados à escola, a capacidade de dispor de informações de qualidade para poder fundamentar a tomada de decisões e a capacidade para responder às necessidades sociais, emocionais e psicológicas de estudantes e educadores (SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022). Schechter, Da'as e Qadach (2022) também chamam a atenção para a necessidade de entender uma crise como um fenômeno dependente do contexto, entendido não apenas externamente, como pode ser a ocorrência do fato que dá origem à crise, mas também internamente, como pode ser, por exemplo, o nível de confiança profissional que existe entre os atores da escola. Nesse sentido, os líderes escolares desempenham um papel fundamental na avaliação, decisão e adaptação de soluções para os problemas que afligem suas escolas em decorrência da crise, e seu trabalho não pode ser substituído por respostas padronizadas à emergência.

O que está em jogo durante uma crise como a da Covid-19 é que a ação e as práticas realizadas pelos líderes escolares não estão ancoradas em uma compreensão profunda do mesmo fenômeno (FLESSA, 2022). Isso significa que, embora os diretores tivessem de agir rapidamente quando a pandemia começou, eles ainda estavam longe de compreender completamente as consequências e a magnitude da crise que estava ocorrendo. Nesse sentido, estavam aprendendo à medida que agiam, testando novas formas de exercer suas práticas em meio a um cenário imprevisível. Flessa descreve isso como “agir para buscar como agir” (2022, p. 264). A chave, portanto, é entender as ações dos líderes não apenas como uma resposta ao contexto, mas como parte do sustento que lhe dá forma.

Nesse atuar em meio a cenários imprevisíveis, é possível identificar e caracterizar alguns dos desafios específicos que a crise da Covid-19 implicou para a liderança educacional, tendo como referência o cenário internacional. Nesse sentido, a próxima seção dá conta dessas formas e acende a luz para vê-las como uma oportunidade de aprendizagem para a melhoria escolar na pandemia e depois dela, tanto no Brasil quanto no resto do mundo.

Cinco âmbitos de desafios e aprendizagens para a liderança escolar



A gestão da pandemia se distingue em diferentes etapas. As primeiras reações que as escolas desenvolveram diante da emergência da Covid-19 são diferentes das problemáticas que os líderes escolares enfrentam hoje diante do desafio de reabrir as escolas e recuperar aprendizagens integrais em um contexto ainda marcado pela incerteza. Desse modo, há uma série de experiências dos líderes que implicaram um enorme esforço no início da pandemia, relacionadas ao atendimento das necessidades primárias dos estudantes e à continuidade do processo escolar. Dependendo das circunstâncias particulares de cada país, essa primeira fase envolveu garantir suporte tecnológico para as aulas *online*, acesso à internet, atendimento das necessidades físicas e pedagógicas de alunos provenientes de grupos minoritários, suporte tecnológico e emocional para professores, ou inclusive manter a escola aberta fisicamente durante alguns dias para entrega de alimentação. Em geral, durante essa etapa, o foco foi minimizar os danos à comunidade escolar, garantindo a sobrevivência e a recuperação da escola (ADAMS *et al.*, 2021). Isso representou um desafio singular para a América Latina (VILLAFUERTE; ZAMBRANO, 2021; SIMIELLI; SANTOS, 2022; BELLEI *et al.*, 2022), pois as condições materiais de muitos estudantes evidenciavam e escancaravam a desigualdade do continente. Os líderes escolares se viram na necessidade de fazer frente a esses desafios mesmo quando os governos centrais, estaduais ou locais estavam muitas vezes ausentes ou demoravam a chegar.

Para além das primeiras necessidades, gestores e gestoras escolares enfrentaram outros desafios. Nesta seção destacamos cinco deles, bastante enfatizados pela literatura internacional. O foco não está apenas em caracterizar as dificuldades que os líderes escolares têm enfrentado em diferentes partes do mundo, mas em considerá-las como uma oportunidade de aprendizagem para a liderança em tempos de crise e para a melhoria escolar de longo prazo, em um contexto cada vez mais marcado pela incerteza. Espera-se que esta seção forneça um contexto geral de como a liderança escolar foi afetada pela pandemia em nível mundial, obtendo lições que possam ser aplicáveis à reconstrução da escola e ao fortalecimento da liderança educacional no Brasil.

A educação online e o uso de TIC

Os gestores escolares do mundo inteiro tiveram que contornar problemas e implementar ações para dar continuidade aos processos de ensino durante o período de fechamento das escolas. Mais do que isso, foram desafiados a desenvolver novas estratégias de engajamento dos estudantes e de ensino-aprendizagem. Em vários países e territórios, a principal forma de fazê-lo foi através do ensino remoto, o que significou, em primeiro lugar, lidar com heterogêneas condições de acesso a equipamentos e internet por parte de estudantes e, em um segundo momento, tanto apoiar professores na estruturação de atividades educativas quanto buscar o apoio das famílias.

Como afirmado na seção sobre o contexto, esse não foi o caso em partes importantes do Brasil, onde a entrega de equipamentos e conectividade para educadores e estudantes foi reduzida (SIMIELLI; SANTOS, 2022). Entre as ações geradas a partir das instituições federativas para o enfrentamento da pandemia figuram, com variações importantes em todo o território, a entrega de atividades *online* ou, no caso de não haver conectividade, guias em formato físico. A grande maioria das escolas forneceu material impresso, e duas em cada três escolas optaram por ministrar aulas *online*. A maioria dessas aulas (54%) foi ministrada por meio de aulas pré-gravadas, enquanto uma porcentagem menor (32%) foi transmitida ao vivo pela internet (SIMIELLI; SANTOS, 2022). Para apoiar o processo educacional também foram utilizados diversos meios, como televisão, rádio e grupos em aplicativos de mensagens e redes sociais (RIBEIRO et al., 2021). Em relação ao trabalho interno das escolas, 88% das escolas brasileiras declararam em pesquisa realizada em nível nacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que realizavam reuniões virtuais de planejamento, coordenação e acompanhamento das atividades dos docentes, mas apenas 64% delas ofereciam treinamento aos seus professores para o uso dessas ferramentas (SIMIELLI; SANTOS, 2022).

Tanto no Brasil quanto no resto do mundo, durante esse processo, foi necessário considerar os diferentes fossos que já existiam em relação a essa nova educação, a saber: o não acesso à tecnologia (SIMIELLI; SANTOS, 2021; BELLEI et al., 2022), a falta de conhecimento das famílias para participar da educação *online* (GROOMS; CHILDS, 2021), o baixo acompanhamento dos estudantes por parte das famílias, especialmente no caso dos alunos mais novos, e o abismo digital dos próprios professores e das equipes gestoras dos estabelecimentos (ADAMS et al., 2021). Em relação a este último ponto, 83% dos professores no Brasil se sentiram pouco preparados para usar a internet em seu trabalho docente, carecendo de processos de educação tecnológica e preparação em consonância com os desafios da pedagogia a distância (TENENTE, 2020 apud HALPERN, 2020).

Os desafios e aprendizagens obtidas em nível mundial a respeito da organização do ensino remoto, seja *online* ou por outros meios de difusão, significaram uma nova forma de pedagogia que os professores tiveram de incluir em seu trabalho diário e profissional. Embora em si mesmas não impliquem necessariamente uma melhoria significativa nas didáticas dos professores ou nas aprendizagens dos estudantes (BOLÍVAR et al., 2022), elas implicaram ferramentas que os professores têm hoje e que ficarão disponíveis no futuro. Essas novas estratégias e ferramentas permitirão não apenas avançar no estabelecimento da educação *online* em tempos de emergência, como também melhorar a comunicação e o diálogo com as famílias e usar o tempo de maneira mais efetiva (FLESSA, 2022).

Liderança com orientação socioemocional

Os líderes educacionais não apenas tiveram que fornecer rapidamente suporte material aos estudantes, mas a situação os obrigou a repensar a forma como a escola lhes fornecia ajuda socioemocional. As duras situações pelas quais as famílias passaram, algumas com a perda de seus membros, somadas à precarização de condições socioeconômicas, entre outros tipos de crise, obrigaram os diretores a reagir e ser parte de uma rede de suporte socioemocional (BOLÍVAR *et al.*, 2022; GROOMS; CHILDS, 2021; ADAMS *et al.*, 2021).

A pandemia evidenciou a necessidade de criar espaços escolares seguros e de apoio para todos os alunos, especialmente aqueles que experimentaram traumas ou adversidades. Dado que é sabido que meninas e meninos com habilidades sociais e emocionais desenvolvidas têm melhor desempenho escolar e relações mais equilibradas com seus colegas e com os adultos (VARELA *et al.*, 2013), durante a pandemia diferentes países buscaram desenvolver políticas e programas educacionais voltados ao desenvolvimento holístico e de bem-estar de meninos e meninas, fortalecendo a resiliência como valor de todos os agentes educacionais (responsáveis, professores, estudantes e gestores) em busca da criação de espaços seguros em sala de aula (TANYU *et al.*, 2020). Esse esforço significou não apenas ativar as habilidades próprias dos líderes escolares, mas também ativar um suporte mais amplo para os membros de suas comunidades educacionais que estavam passando por momentos difíceis por causa da pandemia. Nesse sentido, destacam-se internacionalmente práticas de apoio emocional em que os diretores articularam redes locais, por exemplo, com espaços de saúde mental ou outras oportunidades disponíveis em nível local, organizando o conhecimento profissional disponível dentro de suas próprias equipes para acolher as demandas socioemocionais da comunidade (BELLEI *et al.*, 2022; GROOMS; CHILDS, 2021; REIMERS, 2022; MONTECINOS; NAVEA, 2022; SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022).

Destacar o exercício da liderança educacional com conotação socioemocional como uma das dimensões mais importantes a priorizar na pandemia é uma aprendizagem para os líderes educacionais e para o mundo inteiro (BOLÍVAR *et al.*, 2022; SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022). Nesse sentido, o cuidar-se e o cuidar dos outros foi resgatado em todo o mundo como uma das principais aprendizagens da pandemia, sendo os gestores e os professores um fator de proteção para meninos, meninas e jovens em contexto de crise (SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022).

Esse novo papel de cuidado em questões socioemocionais não se concentrou apenas no apoio aos estudantes. Também envolveu o apoio aos professores em um conjunto de âmbitos mais amplo do que o habitualmente definido na função gestora. Os gestores perceberam a necessidade de ampliar o apoio pedagógico aos professores também para outras áreas, como apoio emocional, tecnológico, operacional e de relacionamento interpessoal (HARRIS; JONES, 2022). No Brasil, durante a pandemia, os professores expressaram sentirem-se ansiosos a maior parte do tempo, sentindo-se sobrecarregados e cansados à medida que a educação domiciliar avançava (FERRAZ, 2021). Ferraz (2021) aponta que a principal preocupação dos professores no Brasil foi a saúde mental e física de seus alunos, enquanto sentiam-se muito pouco apoiados emocionalmente pelas redes de ensino das quais participam. Os professores também se mostraram preocupados com a falta de conectividade e infraestrutura dos estudantes, além da necessidade de manter ativa sua participação

durante as aulas. Também levantaram o temor de que os estudantes abandonassem a escola caso não pudessem acompanhar o ritmo das aulas em casa (FERRAZ, 2021). A excessiva carga de trabalho, somada à pressão para atingir metas educacionais e índices de qualidade nas avaliações externas, intensificaram a carga de trabalho dos docentes, estendendo-se em muitos casos até os finais de semana (ZUKOWSKY-TAVARES et al., 2022). Essa sensação de angústia foi exacerbada como resultado de um nível díspar de apoio por parte dos municípios, dos estados e do Governo Federal (SIMIELLI; SANTOS, 2022).

No entanto, o trabalho de apoio a suas comunidades escolares, somado à multiplicidade de novas tarefas que os líderes escolares tiveram de assumir e ao contexto de permanente incerteza que os rodeava, levou a desgaste e *burnout* (ou colapso mental) de muitos diretores (HARRIS; JONES, 2022). Essa sensação de estresse deveu-se aos múltiplos desafios que a pandemia provocou, como o apoio emocional às comunidades educacionais, o contexto de crise sanitária e as demandas de múltiplos agentes junto aos líderes escolares, o que provocou uma sensação de maior prestação de contas que afetou os líderes negativamente (ARGYROPOULOU et al., 2021 apud HARRIS; JONES, 2022). Nesse sentido, foi documentado internacionalmente um desgaste que afetou psíquica e fisicamente os diretores devido à pandemia.

Beauchamp (2021) aponta que encarregar-se dos contextos emocionais se revelou, no Reino Unido, uma tarefa dos diretores, com um pano de fundo de equidade e justiça social. Isso implicou que os líderes escolares tiveram de ser um suporte, um guia moral para toda a comunidade educacional, para não perderem o sentido do que estavam fazendo em tempos de crise. O quadro a seguir apresenta a experiência de diretores na Inglaterra em relação à colocação em prática dessa prática de liderança.

INGLATERRA: UMA ANÁLISE DAS CAPACIDADES E HABILIDADES DOS LÍDERES EM CONTEXTO DE PANDEMIA, BASEADO EM BEAUCHAMP (2021)

Beauchamp (2021) realizou um estudo qualitativo de quais estratégias de liderança foram mais utilizadas pelos diretores nas fases iniciais da Covid-19. Um dos resultados mais interessantes é que os líderes educacionais tiveram que desenvolver habilidades éticas, de cuidado e de justiça social para enfrentar a pandemia. Dessa forma, detectou-se um forte compromisso pessoal e emocional dos líderes, com efeitos positivos tanto para eles (sua sensação de autoeficácia) quanto para a comunidade educacional dos estabelecimentos, promovendo tal atitude um trabalho em equipe mais humano e uma resiliência nas relações entre estudantes, professores e responsáveis.

O autor chama esse processo de “liderança moral”, em que os diretores foram um foco de luz, um espaço certo e seguro na incerteza da pandemia, proporcionando tranquilidade, certezas e um olhar positivo e propositivo para seus estabelecimentos escolares. Essa liderança “moral” não foi apenas atitudinal, mas também baseada em experiências concretas de apoio à comunidade educacional, especificamente aos professores, famílias e estudantes. Os diretores destacam o estabelecimento de uma comunicação muito mais fluida com a comunidade educacional por meio de grupos de mensagens, situação que antes da pandemia era muito mais formal, tanto dentro das equipes docentes quanto com as famílias e os estudantes. Um exemplo interessante destacado no estudo é um estabelecimento no qual foi instalado um telefone institucional, utilizado por pessoas da equipe gestora do estabelecimento, para que meninos, meninas e jovens pudessem ser ouvidos sobre seus problemas cotidianos. Esse telefone, que foi instalado no estabelecimento apenas para esse fim, foi muito útil para detectar situações complexas e agir antes que essas situações se tornassem mais problemáticas. Exemplos como esse mostram o surgimento de novas estratégias para garantir o cuidado nos estabelecimentos escolares, que, embora informais, transformaram-se em ferramentas muito necessárias para se manterem em contato e unidos à comunidade.

A organização da aprendizagem

Os líderes educacionais de todo o mundo tiveram de ser capazes de continuar organizando a aprendizagem de milhões de estudantes. Grooms e Childs (2021) indicam em seu estudo qualitativo realizado com 33 diretores que um dos principais desafios que estes relataram foi organizar rotinas de aprendizagem em casa, com a dificuldade de ter pais com diferentes tipos e níveis de conhecimento apoiando a aprendizagem de seus estudantes. Essa reorganização educacional surgida na pandemia implicou uma mudança em pelo menos três âmbitos relevantes: a priorização de aprendizagens, novas metodologias ou inovações para poder ensinar em contextos de pandemia (como, por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos) e o desenvolvimento de novos tipos de avaliação.

Em relação ao primeiro ponto, a pandemia levou a profundos questionamentos sobre o currículo em diferentes partes do mundo e a repensar a distinção entre “o que é importante”, ou prioritário, e o que não é importante, ou poderia ter um valor secundário, abrindo um espaço para pensar e repensar o futuro. Por exemplo, segundo Bolívar *et al.* (2022), houve discussões sobre quais são os aprendizados fundamentais que os estudantes devem saber, poder fazer e ser como cidadãos. Segundo os autores, esse tipo de pergunta significou que os professores devem distinguir entre aprendizagens imprescindíveis que os alunos devem adquirir para continuar aprendendo, separando-as daquelas que constituem o currículo desejável. Também os desafia a pensar em metodologias condizentes com essa priorização, como a metodologia baseada em projetos, ou a promoção de uma maior articulação no currículo. Sem dúvida, repensar a aprendizagem e a forma como ela é feita e suas consequências é um desafio que deve continuar a ser enfrentado nos próximos anos, pois embora seja um espaço que se abriu com força a partir da pandemia, ressoa com novos desafios, inerentes, por exemplo, às mudanças climáticas e à necessidade de garantir o desenvolvimento sustentável (BOLÍVAR *et al.*, 2022). No caso do Brasil, implica uma ação explícita por parte dos estados, em termos de flexibilização curricular e apoio às escolas, por meio das redes regionais, em tudo o que esse processo de priorização e articulação envolve.

O segundo tema importante para uma liderança que tem buscado priorizar a conquista de aprendizagens na pandemia foi a necessidade de inovar em sala de aula, processo que exige da liderança da equipe gestora das escolas (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020; BOLÍVAR *et al.*, 2022). Nesse sentido, o papel da liderança escolar no contexto da pandemia envolveu apoiar seus professores para gerar metodologias inovadoras em sala de aula e aplicá-las aos estudantes, devido à impossibilidade de fazer o que era comumente feito em sala de aula física, por exemplo, questionando as formas didáticas tradicionais e estimulando os professores a transformar suas matérias pedagógicas. No Brasil, as possibilidades de inovação tecnológica foram desafiadas, em parte, pela dificuldade de incorporação de tecnologias para uso pedagógico, tanto por motivos de acesso quanto de uso (SIMIELLI; SANTOS, 2022). Mesmo assim, no contexto de fechamento das escolas, tiveram que desenvolver estratégias diferentes e, dependendo do estado, desenvolver materiais e interagir com os estudantes por novas plataformas.

Por fim, um espaço que se abre a partir da pandemia em termos de aprendizagens é a avaliação. Segundo Bolívar *et al.* (2022), a avaliação das aprendizagens também teve de ser repensada no contexto da pandemia. As formas de avaliação padronizadas em nível nacional e internacional

foram inicialmente suspensas e, à medida que as escolas reabriram, tais avaliações enfrentaram um forte questionamento. Nesse contexto, ganha relevância a capacidade de desenhar novas maneiras de gerar dados para a escola e dar-lhes novos usos. Por um lado, Darling-Hammond, Schachner e Edgerton (2021) chamam a atenção para as necessidades de conceber mecanismos para compilar as necessidades dos estudantes e educadores no âmbito psicossocial e emocional, permitindo a adequada designação de apoios especializados. Além disso, a literatura destaca o papel das avaliações formativas que permitem compilar informações úteis para orientar os processos de ensino (BOLÍVAR et al., 2022; DARLING-HAMMOND; SCHACHNER; EDGERTON, 2021).

Liderança distribuída e colaboração docente para atender à multiplicidade de tarefas emergentes

A pandemia de Covid-19 implicou uma multiplicação de responsabilidades e demandas que recaíam sobre os líderes escolares. Sendo uma profissão já sobrecarregada, muitas vezes resultando em gestores escolares abandonando seu papel, a pandemia tornou a liderança escolar uma função “impossível” (FLESSA, 2022). Ao menos impossível de ser feita individualmente.

Nesse sentido, um dos temas de maior destaque na literatura internacional sobre liderança escolar durante a pandemia foi o desenvolvimento da liderança distribuída (BOLÍVAR et al., 2022; HARRIS; JONES, 2022; HARRIS, 2020). A pandemia implicou a multiplicação de tarefas que recaíam sobre os líderes escolares, diferentes das que tradicionalmente caracterizam o seu papel. Essa ampliação das responsabilidades dos líderes em momentos de crise dá lugar à redistribuição de tarefas entre os diferentes membros da organização escolar (SCHECHTER; DA’AS; QADACH, 2022). A obrigatoriedade do trabalho *online* e de manter uma comunicação contínua obrigou os líderes escolares a levar a cabo práticas de liderança distribuída e de trabalho em rede com os professores (HARRIS, 2020; HARRIS; AZORÍN; JONES, 2021; HARRIS; JONES, 2022). Isso implicou que os líderes educacionais confiassem responsabilidades importantes aos seus professores, delegando tarefas a sua capacidade profissional e autonomia para realizar importantes processos educacionais durante a pandemia (ADAMS et al., 2021).

A liderança distribuída não implica apenas uma distribuição mais ampla de tarefas e responsabilidades. Envolve também o desenvolvimento de capacidades e a autonomia de professores e outros líderes na escola para promover a mudança educacional, fomentando o trabalho em rede e a colaboração, melhorando assim as oportunidades dos estudantes de aprender e melhorar os resultados do estabelecimento (HARRIS, 2014). Implica reunir o conjunto de saberes e *expertises* disponíveis entre os membros da escola, independentemente das responsabilidades de seus papéis formais, e colocá-los a serviço da resolução dos problemas gerados pela nova situação (SCHECHTER; DA’AS; QADACH, 2022). Ao promover a colaboração na tomada de decisões dentro do estabelecimento escolar, a liderança distribuída desafia o poder e contribui para derrubar lógicas hierárquicas (HARRIS, 2014).

De acordo com Schechter, Da’as e Qadach (2022), a pandemia demonstrou a importância da liderança distribuída, transformando-se em uma recomendação para articular a organização da escola em tempos de crise. Gerar uma liderança que permita o surgimento de outros líderes

MALÁSIA: LIDERANÇA DISTRIBUÍDA E LIDERANÇA INSTRUCIONAL – OS TIPOS DE LIDERANÇA ESCOLAR MAIS USADOS PELOS DIRETORES EM TEMPOS DE PANDEMIA (ADAMS ET AL., 2021)

Durante o período inicial da pandemia de Covid-19, foi realizado um estudo na Malásia descrevendo os tipos de liderança exercidos pelos diretores durante os primeiros meses da crise mundial. Realizado por Adams et al. (2021), o estudo apontou que havia dois tipos de liderança mais recorrentes durante esse primeiro pico da pandemia: liderança instrucional e liderança distribuída.

A liderança instrucional (ou pedagógica) detectada pelos autores foi relegada à tarefa de organizar pedagogicamente o novo cenário em momentos de incerteza, gerando uma sensação de “nova normalidade” e habituando a comunidade educacional a educar de forma remota. Nesse sentido, tudo aquilo que os diretores conseguiram fazer para montar a escola *online* com um foco pedagógico, como, por exemplo, a priorização curricular, que é mencionada pelos diretores no estudo.

Por outro lado, um segundo tipo de liderança foi detectado no estudo, a liderança escolar distribuída. Esse tipo de liderança, segundo os autores, foi aplicado na medida em que os diretores conferiram poder de decisão aos professores, principalmente ao tomar atitudes em relação às áreas específicas de suas disciplinas, gerando uma confiança profissional nos líderes dos ramos pedagógicos para oferecer educação em tempos de pandemia. Um exemplo interessante é o de um diretor que relata que “encheu os professores de coragem” para poder levar a melhor educação online possível aos estudantes, de maneira motivadora e ativa.

na escola, que fomentem a geração de novas ideias, a distribuição de responsabilidades, tarefas e confiança profissional, por exemplo, distribuindo tarefas com equipes interdisciplinares, é primordial para a melhoria das próprias instituições não somente em tempos de crise. A pandemia mostrou que é possível e necessário distribuir a liderança, mas isso requer o desenvolvimento de aprendizagens institucionais, o desenvolvimento de capacidades e apoios que podem levar tempo para serem instalados, mas que são necessários para garantir que a distribuição da liderança funcione de maneira virtuosa. Nesse sentido, a pandemia catalisou e facilitou a distribuição da liderança, criando uma oportunidade de melhoria educacional futura, para além dos tempos de crise.

O desenvolvimento de uma liderança mais distribuída também está relacionado a uma mudança nas lógicas de interação na escola, na qual se promove a colaboração como fonte para a aprendizagem organizacional e a inovação pedagógica. A literatura de diferentes partes do mundo mostra que a pandemia desencadeou um importante avanço na colaboração dentro e entre escolas (BOLÍVAR et al., 2022; AZORÍN; FULLAN, 2022). Os professores e os líderes escolares se viram na necessidade de buscar apoio em redes de trabalho com outras escolas, bem como no desenvolvimento de instâncias coletivas de trabalho no centro educacional, compartilhando saberes e colocando-os a serviço do desenvolvimento de práticas inovadoras para tempos excepcionais.

O quadro de aprofundamento apresentado ao lado destaca dois dos tópicos que foram apresentados até agora como relevantes para a liderança escolar no contexto de pandemia, no caso da Malásia. O primeiro está relacionado à liderança instrucional, ou seja, aquela cujas práticas estão voltadas para a promoção do desenvolvimento de aprendizagens por parte dos estudantes e que está vinculada à seção anterior. O quadro também destaca o crescimento da liderança distribuída, em consonância com o que foi apresentado nesta seção.

A comunicação, a influência da política educacional e dos governos locais

Um último tipo de desafio a destacar se refere à maneira oportuna como a comunicação e o apoio dos governos locais e municipais chegaram às escolas. O papel dos governos centrais e estaduais não apenas influencia diretamente as ações realizadas nas escolas, mas também a experiência de bem-estar e segurança com a qual os atores escolares podem tomar decisões e agir em contextos de crise. Assim, por exemplo, um estudo realizado nos Estados Unidos indica que as orientações que os líderes escolares receberam de seus distritos e governos estaduais influenciaram a sensação de capacidade para transmitir informações e tomar decisões durante a primeira etapa da pandemia (GROOMS; CHILDS, 2021). No caso do Brasil, Simielli e Santos (2022) mostram claramente, a partir de dois estudos de caso, como as diferenças entre os estados na distribuição de orientações, elaboração de material e conduta das equipes gestoras foi determinante da resposta educacional das escolas em cada território, bem como da experiência subjetiva dos educadores. Essa diferença na liderança educacional em nível estadual fez com que a pandemia fosse vivida no Brasil de maneira muito diferente, dependendo do território, conforme mostrado no quadro incluído mais adiante nesta seção.

Assim, a crise destacou o poder de facilitador e organizador que os governos locais têm nas escolas e exige que, no futuro, eles possam dar respostas mais rápidas (FLESSA, 2022). A aprendizagem a ser resgatada é a importância de se ter diretrizes, protocolos e materiais que possam auxiliar as escolas a dar continuidade ao seu processo educacional com celeridade, de modo a evitar interrupções e, ao mesmo tempo, conter a incerteza dos atores escolares. Essa capacidade de reagir rapidamente não deveria ser algo espontâneo, mas sim resultado de um processo consciente de preparação e desenvolvimento de capacidades. Assim, a elaboração de protocolos de emergência com antecedência e a preparação de material adequado podem fazer a diferença em eventuais cenários futuros de crise.

O CASO DO BRASIL: A REAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E SUA INFLUÊNCIA NOS DIRETORES (SIMIELLI; SANTOS, 2022)

Um estudo conduzido por Simielli e Santos (2022) analisou as ações de dois municípios com menos de 20 mil estudantes, selecionados em função de seu aproveitamento escolar (baixo e alto). Em ambos, repete-se uma resposta inicial lenta, o que dificultou a ação dos líderes escolares. As autoridades municipais reconhecem terem sido surpreendidas pela pandemia, sem preparação prévia, e confessam ter pensado que seria um problema transitório. Assim, a primeira medida tomada pelos dois municípios foi adiantar as férias de julho para amenizar um pouco a crise. No entanto, demoraram três meses para começar organizar a educação a distância, entregando instruções e material impresso. Apenas um dos municípios, o de melhor aproveitamento escolar, decidiu capacitar seus professores em tecnologias da informação para uso profissional, embora isso tenha ocorrido depois de um ano de experiência com a pandemia. Em linhas gerais, a gestão inicial que os municípios fizeram implicou que os diretores se sentissem abandonados e sozinhos, afirmando que todas as ações e decisões chegaram tardiamente a suas escolas.

Devido aos fossos digitais que existem em relação aos conhecimentos dos professores sobre as TIC e também aos fossos no acesso aos equipamentos por parte dos estudantes, a forma como a aprendizagem foi organizada ao longo de 2020 se deu por meio da entrega de material impresso e comunicação por WhatsApp. Em um município (o de melhor aproveitamento), esse material foi elaborado de maneira centralizada para todos os estudantes de forma igual, enquanto que, no outro, a elaboração do material foi delegada às comunidades escolares. Isso permitiu que, no município em que o processo foi centralizado, houvesse material disponível para imprimir e distribuir mensalmente às famílias. Isso permitiu que os professores preparassem vídeos semanais relacionados a tal material. Já no outro município, onde os professores tiveram que desenvolver todo o material a ser distribuído, os responsáveis se queixaram que os vídeos de apoio tinham sido obtidos do YouTube.

A importância do apoio local ficou ainda mais perceptível em 2021, quando mudaram as autoridades municipais do município de baixo aproveitamento, e, com elas, substituíram-se os diretores das escolas no meio da pandemia. Isso foi vivenciado inicialmente como um desafio nas escolas que mudaram de diretor. A mudança de gestão no município com pior aproveitamento permitiu uma mudança de rumo, passando da entrega de material exclusivamente impresso às aulas *online*. Já em 2021 as escolas de ambos os municípios conseguiram instalar sistemas de aulas *online*.

Lições e propostas de políticas para o Brasil



A pandemia de Covid-19 assolou fortemente a sociedade brasileira e, em especial, o cotidiano escolar. Esse processo ainda não terminou. Embora as escolas tenham começado a abrir as portas e a presencialidade tenha voltado a caracterizar as relações entre os atores escolares, a pandemia deixou marcas nas aprendizagens e no bem-estar dos estudantes – e dos educadores – que não são fáceis ou rápidas de reparar. A pandemia de Covid-19 teve efeitos adversos na aprendizagem e na educação no mundo, tornando visíveis e agravando problemas como a perda de estudos, a evasão escolar, o fosso digital, os conflitos socioemocionais que afetam famílias e estudantes e a variabilidade da qualidade do apoio prestado pelas autoridades nacionais e locais. Por outro lado, essa situação inédita exigiu que os líderes escolares dessem respostas rápidas e resolvessem problemas que nunca tinham enfrentado antes. Nessas respostas, há uma semente de mudança e inovação em questões que a literatura sobre liderança e melhoria vinha reforçando há muito tempo, mas que, mesmo antes da pandemia, relatava poucos avanços. Nesse sentido, a pandemia de Covid-19 representa um ponto de inflexão no sistema escolar que promoveu mudanças importantes. Que aprendizagens e recomendações podem ser obtidas para o Brasil e para as políticas de apoio aos seus líderes escolares?

Tanto a partir dos desafios educacionais, que cresceram desde a pandemia, quanto do papel proativo dos líderes escolares, emergem oito pontos relevantes a considerar no período atual, em que o atendimento à emergência ainda se combina com a reflexão sobre como queremos que seja a escola pós-Covid-19. Cada um desses pontos é brevemente apresentado a seguir. Eles fornecem recomendações que desafiam o sistema escolar brasileiro em dois níveis. Por um lado, reconhece-se o papel das escolas e de suas equipes de gestão, que são incentivadas a continuar avançando em reforçar e aprofundar as aprendizagens ocorridas durante a pandemia. Por outro lado, são oferecidas recomendações quanto ao papel das autoridades governamentais no apoio ao fortalecimento da liderança escolar e na promoção da melhoria educacional no contexto da pandemia, gerando contextos favoráveis, criando condições e fornecendo apoio específico, conforme o caso.

Garantir a continuidade das trajetórias educacionais

A pandemia teve um efeito devastador em termos do número de crianças e jovens que se espera que abandonem o sistema escolar como resultado dos prolongados fechamentos das escolas, incluindo a ausência de apoios psicossociais e a necessidade de apoiar financeiramente suas famílias. Uma das primeiras tarefas que os líderes escolares devem realizar, juntamente com suas equipes especializadas, é garantir que todos os estudantes retornem às aulas. O abandono da escola por parte dos alunos tem profundas implicações em seus projetos de vida futuros, como foi exposto no início deste relatório. Além disso, se considerados de forma agregada, os efeitos impactam o país como um todo (REIMERS, 2022; BARROS *et al.*, 2021). Realizar um acompanhamento dos alunos e promover sua reinserção escolar, proporcionando as condições e apoios para que possam retomar seu processo escolar e aceder ao currículo, é uma tarefa fundamental para garantir o direito à educação e à equidade educacional.

Do ponto de vista das políticas de apoio aos gestores, as autoridades governamentais devem considerar, por um lado, a disponibilização de apoio às crianças, jovens e suas famílias, incentivando a frequência à

educação escolar. A oferta de apoios financeiros e sociais, prestados de maneira focalizada aos jovens que abandonaram o ensino formal, ou que correm o risco de fazê-lo, implica reorientar recursos financeiros e profissionais para tal fim. Por outro lado, as autoridades governamentais devem acompanhar as escolas na instalação de mecanismos de acompanhamento dos estudantes e na prestação e fortalecimento de apoio psicossocial em nível escolar. Além disso, os entes governamentais devem contribuir para a articulação intersetorial, permitindo a vinculação dos estudantes em risco de evasão e suas famílias à rede de apoios sociais disponíveis.

Responder à perda de aprendizagens integrais

O Brasil, assim como a maioria dos países da América Latina, caracteriza-se por ser um dos lugares do mundo em que o fechamento de escolas durou mais tempo. Embora tenham sido estabelecidas estratégias para dar continuidade ao processo educacional, o ano em que as escolas não puderam funcionar presencialmente marcou o nível de aprendizagem com o qual os estudantes se reintegraram e continuaram avançando em sua trajetória escolar. Nesse sentido, a escola em parceria com as autoridades governamentais devem atuar para definir quais serão as aprendizagens imprescindíveis a partir das quais é possível continuar construindo os conhecimentos, habilidades e valores que se espera que os estudantes brasileiros adquiram (BOLÍVAR et al., 2022).

As escolas, já sobrecarregadas pelo conjunto de novas demandas trazidas pela pandemia, dificilmente poderão recuperar todo o conteúdo que foi perdido durante o período de suspensão das atividades presenciais. As equipes de gestão têm um papel fundamental na priorização das aprendizagens que serão trabalhadas, identificando com agilidade as necessidades pedagógicas que devem ser apoiadas para continuar a construir o percurso da aprendizagem (DARLING-HAMMOND; SCHACHNER; EDGERTON, 2021). Para as autoridades políticas estaduais, isso implica permitir a flexibilização do currículo, para que os gestores e professores das escolas possam participar desse exercício de priorização. Nesse desafio, as regionais devem desempenhar um papel de apoio ao fortalecimento das capacidades de desenvolvimento curricular dos profissionais da escola, particularmente daqueles que ocupam o papel de coordenadores pedagógicos, o que também é fundamental.

Promover a avaliação formativa

A discussão futura sobre o fortalecimento da avaliação formativa para a aprendizagem integral deve-se dar em duas frentes. A primeira é para quem avaliamos. A pandemia exigiu que os estabelecimentos escolares desenvolvessem mecanismos de avaliação formativa e *accountability* (prestação de contas) internos (BOLÍVAR et al., 2022). Seus benefícios na situação atual são evidentes: permitiu contar com informação rápida e específica sobre as necessidades de cada turma e estudante, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias direcionadas de apoio a aprendizagem (FLESSA, 2022). A avaliação, principalmente em um contexto de crise como o que o Brasil ainda vive, deve estar a serviço da tomada de decisões para a melhoria, e, nesse sentido, priorizar a avaliação formativa potencializa essa possibilidade.

O papel das autoridades educacionais em relação a esse assunto é fortalecer um contexto de melhoria apoiando o desenvolvimento de avaliações formativas. Por exemplo, disponibilizando ferramentas de diagnóstico e monitoramento de aprendizagens à disposição das escolas, para uso interno. Também é fundamental apoiar as escolas durante esse processo, avançando no desenvolvimento de capacidades escolares, seja por meio de instâncias de monitoramento em campo, seja por meio de formação contínua, para que os educadores possam interpretar adequadamente os resultados desse tipo de avaliação e colocá-los a serviço da construção de aprendizagens integrais e da melhoria da escola.

A segunda frente de reflexão é o que avaliar, entendendo que essa não é uma questão neutra, pois o que se decide avaliar transforma-se naquilo que “conta” para a comunidade escolar (FLESSA, 2022). A pandemia tornou evidente a importância para o bem-estar e para a aprendizagem dos estudantes de um espectro de conteúdos mais amplo. Aspectos como o apoio socioemocional, a resiliência, o aprender a aprender e a utilização de tecnologias demonstraram um valor particular durante a pandemia para apoiar outras aprendizagens. Além disso, sua importância não se esgota com a pandemia. Diretrizes de vários organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), identificam que esse tipo de competência é fundamental para enfrentar os desafios do século XXI e desenvolver um futuro sustentável (BOLÍVAR et al., 2022).

Prestar apoio socioemocional e cuidar do bem-estar dos membros da comunidade educacional

A pandemia tornou visível que a educação emocional e social deve ser uma prioridade. Em tempos de crise, a resposta que os líderes podem dar às necessidades sociais, emocionais e psicológicas dos estudantes e também dos professores é essencial (SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022). Em relação aos estudantes, isso implica que os líderes escolares se concentrem na identificação das necessidades socioemocionais e psicológicas das crianças e jovens, organizando um trabalho conjunto com a equipe da escola em que haja espaço para a prestação de apoios especializados e adaptação pedagógica. Implica também o desenvolvimento de redes com outras instituições do território que possam contribuir para proporcionar segurança material e socioemocional aos estudantes e suas famílias. Na formação dessas alianças, as secretarias estaduais de educação configuram-se como ator-chave no apoio às escolas por sua capacidade de gestão territorial e de articulação entre estados e municípios, promovendo a oferta de serviços que permitam atender às necessidades dos estudantes e de suas famílias. Do mesmo modo, é papel do governo federal propor diretrizes que contribuam com a organização das ações no país, garantindo uma base comum que mitigue o agravamento de desigualdades regionais e que seja capaz de auxiliar os entes subnacionais com maiores limitações técnicas e operacionais a organizar suas políticas locais.

Em relação aos professores e educadores, trata-se de compreender a situação pela qual passaram e ampliar o leque de apoios a serem prestados. Durante a pandemia, os professores podem ter desenvolvido sentimentos de medo, angústia, solidão em contexto de confinamento e profunda tristeza pela morte de entes queridos. Soma-se a isso a ansiedade relacionada ao uso de tecnologias com as quais poderiam não

estar familiarizados (SCHECHTER; DA'AS; QADACH, 2022). Aliás, todas essas emoções podem ter marcado também a experiência dos próprios gestores. Nesse contexto, é importante desenvolver empatia e uma cultura de cuidado (BOLÍVAR et al., 2022). Para isso, podem ser organizadas instâncias de apoio na escola, nas quais líderes e professores possam sentir-se acolhidos, falar sobre sua experiência em um espaço seguro e encontrar apoio mútuo.

O campo da atenção ao bem-estar socioemocional das comunidades educacionais implica também responsabilidades no âmbito das autoridades educacionais. Por um lado, implica um reconhecimento da função da liderança escolar de forma mais ampla, compreendendo o trabalho de cuidado e atenção socioemocional dos membros da comunidade educacional. Esse reconhecimento deve dar-se em relação aos documentos oficiais que descrevem a tarefa gestora, explicitando-a como expectativa em relação à função. Mas o papel de cuidado e atenção ao bem-estar também deve ser manifestado em estratégias de desenvolvimento de capacidades no âmbito da gestão e, a fim de reduzir a atual sobrecarga de trabalho dos líderes escolares, na definição de novos papéis que contribuam para a realização dessa tarefa na escola. As autoridades locais – estaduais e municipais – também podem criar condições para que líderes e professores das escolas recebam apoio emocional durante a pandemia e no pós-pandemia, seja contando com o apoio direto de especialistas ou favorecendo o vínculo entre as necessidades das famílias que frequentam as escolas e os serviços de saúde mental no território.

Reduzir o fosso no acesso e no uso de tecnologias

Entre os principais desafios mencionados pelos líderes educacionais brasileiros durante a pandemia, figuram a dificuldade de comunicação, o uso de novas tecnologias, o acesso à internet e aos computadores e a colaboração das famílias – o que impactou na aprendizagem dos alunos e também no desempenho dos professores (SIMIELLI; SANTOS, 2022). O chamado “fosso tecnológico” se manifestou no Brasil e no resto do mundo não apenas em termos de acesso a dispositivos de computação e internet, mas também na capacidade de usá-los produtivamente (UNICEF, 2020; DARLING-HAMMOND; SCHACHNER; EDGERTON, 2021). Além disso, os desafios tecnológicos estão relacionados ao fosso socioeconômico e familiar dos estudantes (BOLÍVAR et al., 2022).

O uso de tecnologias também foi um desafio para os próprios educadores e, como foi dito no ponto anterior, muitas vezes foi mais uma fonte de ansiedade do que de alívio para eles. Nesse sentido, fica claro que a alfabetização digital deve ser um dos focos da escola no futuro, tanto para os estudantes quanto para os próprios professores e líderes escolares. Isso implica que as equipes gestoras, apoiadas pelos governos locais, devem promover a formação de professores no uso das TIC como forma de amenizar as desigualdades educacionais que se tornaram altamente visíveis nestes tempos. A educação *online* e a educação híbrida são modalidades que não desaparecerão depois da pandemia, e é necessário possibilitar que esses processos aconteçam das formas mais adequadas possíveis.

A falta de acesso à internet e equipamentos tecnológicos para uso escolar em parte importante do território coloca o Brasil em situação de desvantagem comparativa em relação a outros países, devido ao eventual risco de futuras interrupções no processo educacional presencial. Além disso, coloca o país em desvantagem em relação à possibilidade de se beneficiar dos recursos que a tecnologia pode disponibilizar para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, embora reconheçamos o desafio – tendo em vista a magnitude geográfica e a enorme diversidade interna do Brasil –, é urgente avançar no fornecimento de acesso à internet, para que possa ser utilizada por professores e estudantes. Isso implica que a autoridade federal avance na expansão dessa infraestrutura tecnológica. Cada passo dado nessa direção acarreta uma melhoria das possibilidades educacionais das populações escolares que passam a dispor desse acesso. Para as autoridades educacionais estaduais, entretanto, abre-se o desafio de apoiar o acesso aos equipamentos tecnológicos e, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, acompanhar sua manutenção e uso pelas escolas. Construir essa infraestrutura tecnológica é um seguro que deve ser feito para enfrentar futuras crises, sejam elas decorrentes da pandemia ou de outro tipo de disrupção.

Durante a pandemia, a tecnologia também esteve a serviço de outras funções fundamentais: a inovação pedagógica e a comunicação entre professores e com as famílias (FLESSA, 2022). Essa potencialidade, em benefício das aprendizagens e da construção de uma comunidade escolar sólida, é também um elemento a ser preservado e fortalecido.

Distribuição da liderança

Desde antes da pandemia, a liderança escolar já era identificada como uma profissão “impossível” (FLESSA, 2022), no sentido de que a magnitude e a complexidade exigidas pela função gestora ultrapassam em muito a capacidade de ação de um único indivíduo. A pandemia mostrou que distribuir a liderança escolar pode ser uma solução tanto para aliviar a carga que hoje recai sobre os gestores escolares quanto para colocar as habilidades de todos os membros da organização a serviço do projeto educacional comum. Schechter, Schachner e Edgerton (2022) sugerem que promover a liderança distribuída requer definições organizacionais que a sustentem. Por exemplo, exige-se flexibilidade no exercício das funções, permitindo que os atores escolares transcendam os limites de seus cargos e possam tomar a iniciativa em outros âmbitos exigidos pela escola. Por sua vez, é necessária a promoção de uma cultura de colaboração, que pode ser manifestada e desenvolvida em espaços específicos. Schechter, Schachner e Edgerton (2022), por exemplo, propõem que os líderes criem “espaços de reflexão”, nos quais líderes e professores se reúnam para discutir cenários simulados e criar soluções em conjunto.

Nesse sentido, promover a liderança distribuída implica mudar a lógica das relações entre líderes formais e professores na escola. De acordo com Harris (2020), isso implica enfatizar o desenvolvimento das capacidades dos professores em vez da lógica de controle, colocando suas competências a serviço do centro educacional e do desenvolvimento de ações coletivas. Assim, o foco passa de uma liderança baseada na ação individual para uma que envolva a ação colaborativa do conjunto dos profissionais da escola (HARRIS, 2020).

Avançar rumo a uma liderança mais distribuída requer ação não apenas da escola, mas também apoio decisivo por parte das autoridades governamentais. Em um contexto como o brasileiro, em que as escolas têm pouca autonomia para fazer esse tipo de definição, tal apoio deve materializar-se, pelo menos, em duas frentes. Por um lado, na promoção da liderança dos professores, reconhecendo e valorizando sua participação nos espaços de ação e decisão da escola, para além da sala de aula. Uma maneira de apoiar esse papel é promovendo o acesso à formação específica para a liderança escolar em relação aos docentes, visando fortalecer a iniciativa e a responsabilidade coletiva pelos assuntos da escola. Por outro lado, implica fornecer as condições para que as escolas possam dispor de espaços periódicos, considerando tempos e estruturas que promovam a reflexão coletiva e a redistribuição de tarefas.

Ampliar a colaboração

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração também permite promover ações de aprendizagem profissional docente baseadas no trabalho colaborativo dentro e entre as escolas. Os líderes escolares deverão aproveitar o impulso da pandemia para avançar no desenvolvimento de maior colaboração entre os professores, o que até agora era uma dívida há muito tempo pendente (AZORIN; FULLAN, 2022). Para isso, os líderes escolares, apoiados pelas secretarias estaduais da educação, devem promover o desenvolvimento de confiança e oferecer espaços organizacionais em que possam ser desenvolvidas comunidades de aprendizagem profissional, nas quais os professores analisem de forma colaborativa as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes depois da pandemia e gerem soluções inovadoras. O espaço de colaboração e apoio entre pares permite melhorar as habilidades profissionais dos professores, aprendendo com seus próprios colegas. Mas, além disso, oferece a oportunidade de fortalecer os vínculos de apoio mútuo entre os professores, tanto no aspecto pedagógico quanto no pessoal. Dessa forma, também é uma ferramenta para romper a sensação de ansiedade e sobrecarga que caracterizou a experiência docente durante a pandemia no Brasil. Os governos, por meio de suas secretarias de educação, devem desempenhar um papel na promoção desses espaços e dar suporte técnico às equipes gestoras para que possam guiar e orientar o desenvolvimento profissional docente colaborativo nas escolas.

Outra frente em que é importante manter os avanços obtidos durante a pandemia para uma maior colaboração é no âmbito do engajamento das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes. As famílias desempenharam um papel de aliadas da escola e podem, no futuro, continuar contribuindo com apoio e acompanhamento dos estudantes. Para isso, é de extrema importância potencializar a empatia, fortalecer essa relação com a comunidade, conhecendo profundamente a realidade e o contexto de cada aluno (SIMIELLI; SANTOS, 2022).

Melhorar a preparação para crises futuras, fornecendo apoio oportuno por parte dos governos locais

A pandemia serviu para mostrar a iniciativa e a capacidade de agenciamento dos atores escolares para enfrentar desafios complexos. A Covid-19 abalou as escolas e colocou-as na situação de necessidade de mudar, de buscar novas estratégias pedagógicas e formas de articular

processos, proporcionando assim uma semente de inovação que se espera que perdure e floresça ao longo do tempo. A possibilidade de inovar e a autonomia dos profissionais que lidam com o cotidiano escolar é fundamental, mas isso não significa uma desresponsabilização da atuação em rede ou que as instâncias superiores não tenham papel de garantir as condições mínimas operacionais para as escolas e seus profissionais.

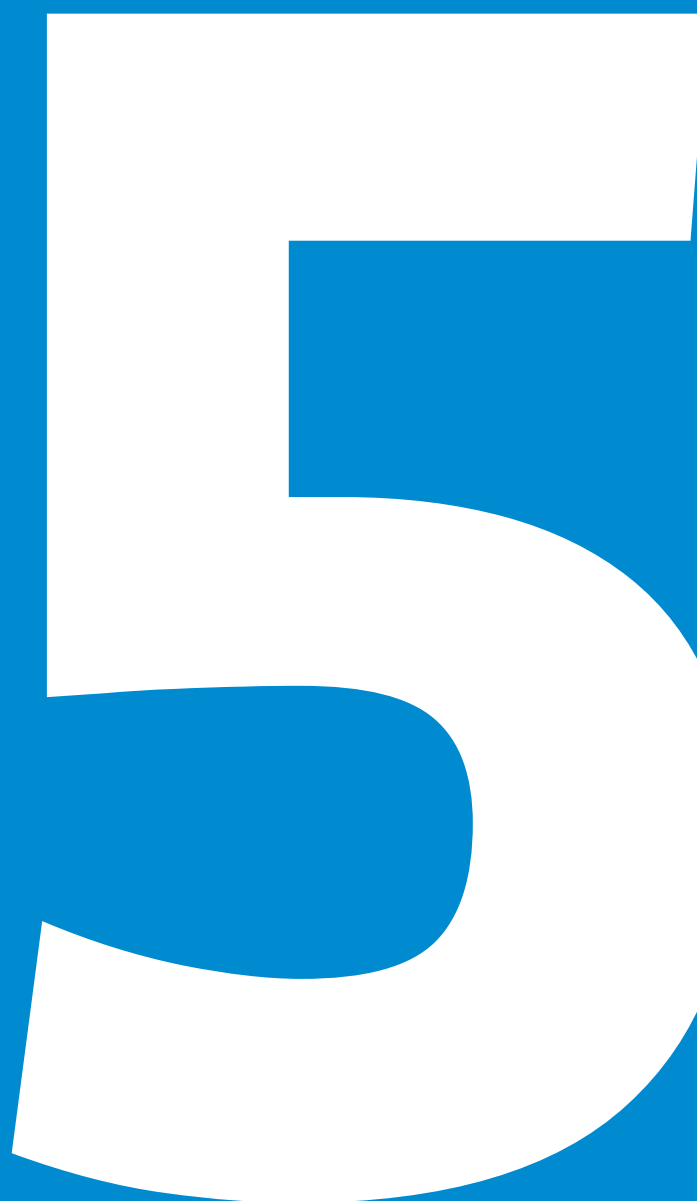
A pandemia de Covid-19 desafiou os líderes escolares de uma forma radical, para a qual não tinham experiência prévia ou referências para se basear (FLESSA, 2022). Nesse contexto, tiveram de reagir com rapidez, aprendendo à medida que avançavam e ampliando as responsabilidades que exerciam até então. Nesse processo, os líderes escolares demonstraram capacidade de reação e agenciamento, mas a um custo muito elevado. A sensação de angústia e preocupação com o bem-estar pessoal foi a tônica durante esse período (MONTECINOS; NAVEA, 2022). E, apesar dos esforços para garantir a continuidade dos processos educacionais e acolher as necessidades de estudantes e professores, o saldo em termos de perda de aprendizagens e bem-estar socioemocional continua sendo negativo. A infraestrutura tecnológica, os recursos e as capacidades profissionais nos diferentes níveis do sistema escolar não foram suficientes diante da magnitude e da complexidade dos problemas que as escolas tiveram de enfrentar.

Embora, caso existam, na reação das escolas, experiências inovadoras e mudanças importantes na maneira de organizar o trabalho pedagógico, que valem a pena manter ao longo do tempo, também é necessário reconhecer a necessidade de preparar melhor o sistema escolar para eventuais disrupções e crises. Nesse papel de promotoras da mudança em suas comunidades, as escolas precisam de mais apoio do que receberam durante a recente crise. Documentou-se a ausência de uma resposta eficiente, direta e comprometida por parte da política educacional federal brasileira diante da emergência sanitária provocada pela Covid-19 (ACEVEDO et al., 2020; ALVES; MARTINS; MOURA, 2021; SIMIELLI; SANTOS, 2022). As escolas se sentiram abandonadas e desprovidas de recursos. Nesse sentido, os diferentes entes governamentais brasileiros devem preparar-se para, por um lado, apoiar mais estreitamente as escolas durante o período de reconstrução que está acontecendo hoje, por meio de suas secretarias de educação, e, por outro lado, devem preparar-se para eventuais situações de crise a partir das lições aprendidas durante o período pandêmico, em especial, a evidente necessidade de coordenação de esforços e troca de aprendizados entre redes e atores.

No curto prazo, é preciso avançar por caminhos complementares no fortalecimento da primeira fase da liderança de crise proposta por Pearson e Mitroff (1993 apud THORNTON, 2021), a saber, preparação e prevenção. Uma crise como a causada pela pandemia de Covid-19 é praticamente impossível de prever. No entanto, as escolas em todo o mundo são vulneráveis a serem impactadas por disrupções de diferentes tipos que podem afetar seus territórios. Nesse sentido, é papel dos governos – em sua função de desenhar a estratégia educacional em seu território – criar planos de emergência, instruções e materiais adequados que possam ser rapidamente disponibilizados às comunidades educacionais que, por diferentes razões e períodos de tempo, possam ter a presencialidade interrompida. Por exemplo, material que possa ser facilmente impresso para distribuição, aulas gravadas que possam ser transmitidas por rádio ou televisão, espaços educativos alternativos, sistemas de apoio às famílias etc.

No médio e longo prazo, é especialmente importante investir em infraestrutura tecnológica e trabalhar com gestores, professores, estudantes e famílias para mitigar o fosso digital. Por outro lado, a grande maioria das aprendizagens aqui mencionadas – priorização de aprendizagens, trabalho colaborativo, liderança distribuída, apoio socioemocional e avaliação formativa – requerem o desenvolvimento de competências profissionais específicas para serem intensificadas e institucionalizadas. Nessa tarefa, os governos têm um papel fundamental, no sentido de fornecer as condições e diretrizes para que esse desenvolvimento de competências aconteça. Da mesma forma, regiões e municípios devem acompanhar diretamente as escolas para que ocorram as aprendizagens profissionais necessárias para enfrentar desafios futuros. Para isso, devem-se dedicar ao desenvolvimento dessas competências, aperfeiçoando os mecanismos de apoio às escolas e aos seus profissionais, bem como às instâncias de formação dentro e fora do estabelecimento de ensino. Por exemplo, é crucial que temas como a gestão de crises sejam centrais nos programas de preparação de liderança educacional (MUTCH, 2015a; GRISSOM; CONDON, 2021). Também é muito importante gerar culturas de colaboração e estruturas organizacionais que permitam ancorar essas formas de trabalho nas rotinas das escolas. A pandemia acabou sendo, em certa medida, uma experiência natural para observar como as escolas e seus líderes aprendem em tempos de crise. Aproveitar essa experiência, solidificando as lições aprendidas, é uma matéria de trabalho posterior e de desenvolvimento de políticas adequadas.

Referências bibliográficas



ACEVEDO, I. *et al.* **Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe**. S.l.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2020.

ADAMS, D. *et al.* Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. **Management in Education**. Sheffield: British Educational Leadership, 2021. doi: [10.1177/08920206211037738](https://doi.org/10.1177/08920206211037738).

ALVES, L. A. de S.; MARTINS, A. da C. S.; MOURA, A. A. de. Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 86, n. 1, p. 61-78, 2021. doi: [10.35362/rie8614373](https://doi.org/10.35362/rie8614373).

AZEVEDO, J. *et al.* **Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes**: a set of global estimates. Washington: World Bank Group, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fX2A6Z>. Acesso em: 11 dez. 2022.

AZORÍN, C.; FULLAN, M. Leading new, deeper forms of collaborative cultures: questions and pathways. **Journal of Educational Change**, v. 23, p. 131-143, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BARROS, R. P. de *et al.* **Perda de aprendizagem na pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco; Insper, 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/perda-de-aprendizagem-na-pandemia>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BEAUCHAMP, G. *et al.* “People miss people”: a study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 49, n. 3, p. 375-392, 2021. doi: [10.1177/1741143220987841](https://doi.org/10.1177/1741143220987841).

BELLEI, C. *et al.* The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In: REIMERS, F. M. (org.). **Primary and secondary education during Covid-19**. Cambridge: Springer, 2022. p. 79-104. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-81500-4>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BOLÍVAR, A. *et al.* Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. In: BOLÍVAR, A. *et al.* (org.). **Liderazgo educativo en tiempos de crisis**: aprendizajes para la escuela post-covid. Granada: Universidad de Granada, 2022. p. 19-34.

BRASIL. Lei nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 55-C, p. 1, 20 mar. 2020.

BUSH, T. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 107-122, 2019.

COMISSION ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **La educación en tiempo de la pandemia de covid-19**. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco, 2020.

COSTIN, C.; COUTINHO, A. Experiences with risk-management and remote learning during the COVID-19 pandemic in Brazil: crisis, destitutions, and (possible) resolutions. In: REIMERS, F. M. (org.). **Primary and secondary education during Covid-19**. Cambridge: Springer, 2022. p. 39-78. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-81500-4>. Acesso em: 11 dez. 2022.

DARLING-HAMMOND, L.; SCHACHNER, A.; EDGERTON, A. K. **Reiniciar y reinventar la escuela**: El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá. Santiago: Learning Policy Institute, 2021.

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. doi: [10.1177/0013161X15616863](https://doi.org/10.1177/0013161X15616863).

- ELMORE, R. **Leadership as the practice of improvement**. Cambridge: Harvard University, 2006. Disponível em: <https://mountain2surf.files.wordpress.com/2013/04/leadership-as-the-practice-of-improvement-by-richard-f-elmores.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- FERRAZ, M. **Sentimientos y percepción de los docentes brasileños en las diferentes etapas del coronavirus en Brasil**. São Paulo: Instituto Península, 2021. Disponível em: https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/07/MarinaFerraz.InstitutoPeninsula_Brasil.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.
- FLESSA, J. Liderazgo en crisis. In: BOLÍVAR, A. et al. (org.). **Liderazgo Educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid**. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2022. p. 261-275.
- GRISSOM, J.; CONDON, L. Leading schools and districts in times of crisis. **Educational Researcher**, v. 50, n. 5, p. 315-324, 2021. doi: [10.3102/0013189X211023112](https://doi.org/10.3102/0013189X211023112).
- GROOMS, A.; CHILDS, J. We need to do better by kids: changing routines in US schools in response to COVID-19 school closures. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, v. 26, n. 2, p. 135-156, 2021. doi: [10.1080/10824669.2021.1906251](https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1906251).
- HALPERN, C. Distant learning: the experiences of brazilian schoolteachers during the COVID-19 school closures. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, v. 8, n. 1, p. 206-225, 2020. doi: [10.29333/ejecs/595](https://doi.org/10.29333/ejecs/595).
- HANUSHECK, E.; WOESSMANN, L. **The economic impacts of learning losses**. Paris: OECD, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- HARRIS, A. **Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2014. doi: [10.4135/9781483332574](https://doi.org/10.4135/9781483332574).
- HARRIS, A. COVID-19: school leadership in crisis? **Journal of Professional Capital and Community**, v. 5, n. 3-4, p. 321-326, 2020. doi: [10.1108/JPC-06-2020-0045](https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045).
- HARRIS, A.; AZORÍN, C.; JONES, M. Network leadership: a new educational imperative? **International Journal of Leadership in Education**. London: Taylor & Francis (Routledge), 2021. doi: [10.1080/13603124.2021.1919320](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320).
- HARRIS, A.; JONES, M. Leading during a pandemic: what the evidence tells us. **School Leadership & Management**, v. 42, n. 2, p. 105-109, 2022. doi: [10.1080/13632434.2022.2064626](https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626).
- LEITHWOOD, K. **El marco de liderazgo de Ontario 2012**: con una discusión de los fundamentos de la investigación. Ontário: The Institute for Education Leadership, 2012. Disponível em: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.
- LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. doi: [10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077).
- LEITHWOOD, K. et al. **Successful School Leadership**: what it is and how it influences pupil learning. Nottingham: National College for School Leadership, 2006. Disponível em: <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- LICHAND, G. et al. The impacts of remote learning in secondary education: evidence from brazil during the pandemic. **Research Square**, 26 maio 2022. doi: [10.21203/rs.3.rs-568605/v1](https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-568605/v1).
- MONTECINOS, C.; NAVEA, M. Bienestar subjetivo y el autocuidado de directoras y directores escolares. In: BOLÍVAR, A. et al. (org.). **Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la**

escuela post-covid. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2022. p. 111-131.

MUTCH, C. The impact of the Canterbury earthquakes on schools and school leaders: educational leaders become crisis managers. **Journal of Educational Leadership, Policy and Practice**, v. 30, p. 39-55, 2015a.

MUTCH, C. Leadership in times of crisis: dispositional, relational, and contextual factors influencing school principals' actions. **Journal Disaster Risk Reduction**, v. 14, p. 186-194, 2015b. doi: [10.1016/j.ijdrr.2015.06.005](https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.005).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a glance 2021**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2021. doi: [10.1787/b35a14e5-en](https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en).

REIMERS, F. Learning from a pandemic: the impact of COVID-19 on education around the world. In: REIMERS, F. (org.). **Primary and secondary education during Covid-19**. Cambridge: Springer, 2022. p. 1-37.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. **Aprendiendo durante la pandemia**: de la disrupción a la innovación. Paris: OECD, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3c8Z7Rl>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RIBEIRO, L. P. et al. Educação, povos rurais y pandemia de la COVID-19: reflexiones a partir de un proyecto de extensión de una universidad pública brasileña. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 79-96, 2021. doi: [10.35362/rie8614259](https://doi.org/10.35362/rie8614259).

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. **School leadership and student outcomes**: identifying what works and why best evidence synthesis. Wellington: Ministry of Education of New Zealand, 2009. Disponível em: <https://www.educationcounts.gov.nz/publications/series/2515/60170>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SCHECHTER, C.; DA'AS, R.; QADACH, M. Crisis leadership: leading schools in a global pandemic. **Management in Education**. Sheffield: British Educational Leadership, 2022. doi: [10.1177/08920206221084050](https://doi.org/10.1177/08920206221084050).

SIMIELLI, L.; SANTOS, A. F. Retos y aprendizajes para el liderazgo escolar en el período de la pandemia en Brasil. In: BOLÍVAR, A. et al. (org.). **Liderazgo educativo en tiempos de crisis**: aprendizajes para la escuela post-covid. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2022. p. 207-226.

SMITH, L.; RILEY, D. School leadership in times of crisis. **School Leadership & Management**, v. 32, n. 1, p. 57-71, 2012. doi: [10.1080/13632434.2011.614941](https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941).

STRINGER, N.; KEYS, E. Learning during the pandemic: review of international research. **Ofqual**, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/learning-during-the-pandemic/learning-during-the-pandemic-review-of-international-research>. Acesso em: 19 dez. 2022.

TANYU, M. et al. **Improving education outcomes for students who have experienced trauma and/or adversity**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020. doi: [10.1787/54d45980-en](https://doi.org/10.1787/54d45980-en).

THORNTON, K. Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 49, n. 3, p. 393-409, 2021. doi: [10.1177/1741143220985110](https://doi.org/10.1177/1741143220985110).

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. **How many children and young people have internet access at home?** Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. Nova York: UNICEF, 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

VARELA, A. D. et al. **Learning and resilience**: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. Washington: The World Bank, 2013. Disponível em: <https://olc.worldbank.org/content/learning-and-resilience-crucial-role-social-and-emotional-well-being-contexts-adversity>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VILLAFUERTE, J. S.; ZAMBRANO, D. P. C. Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: la educación no será la misma que conocimos. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 23, n. 37, p. 15-40, 2021. doi: [10.19053/01227238.12667](https://doi.org/10.19053/01227238.12667).

WORLD BANK. COVID-19 to add as many as 150 million extreme poor by 2021. Washington: The World Bank, 7 out. 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. *et al.* Desafios educacionais na crise covid-19: contributos do pensamento de Paulo Freire. *In*: CAMACHO, M. J.; MARTINS, S. (org.). **Paulo Freire e a sua pedagogia**: crítica, resistência e utopia. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, 2022.



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES