



COLEÇÃO  
**Políticas Públicas em Educação**

| 01

N.1 - Maio 2021

# LIDERANÇA ESCOLAR PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Contribuições para o  
debate público no Brasil



**udp** UNIVERSIDAD  
DIEGO PORTALES

# SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>03</b>
<b>1. LIDERANÇA ESCOLAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL</b>	<b>05</b>
Liderança escolar, definições e evolução	06
Influência da liderança escolar nos processos de melhoria das escolas	09
Práticas efetivas de liderança escolar	10
<b>2. POLÍTICAS PARA FORTALECER A LIDERANÇA ESCOLAR</b>	<b>13</b>
A liderança escolar como foco das políticas educacionais	14
Principais políticas de fortalecimento da liderança escolar	15
<b>3. PRINCIPAIS LIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL</b>	<b>25</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>31</b>

---

## FICHA TÉCNICA

### REALIZAÇÃO

**Instituto Unibanco**

**Superintendente Executivo**

Ricardo Henriques

**Gerentes**

César Nunes

Maria Julia Azevedo

Mirela de Carvalho

Núbia Freitas Silva Souza

Tiago Borba

**Universidad Diego Portales**

**Programa de Liderazgo Educativo**

**Diretor Geral**

José Weinstein

**Coordenadora de Projetos**

Paulina Sáez

**Investigador Adjunto**

Gonzalo Muñoz

---

### ELABORAÇÃO DO MATERIAL

**Pesquisa e produção de conteúdo**

Gonzalo Muñoz (Universidad Diego Portales)

Paulina Sáez (Universidad Diego Portales)

**Leitura crítica**

Mirela de Carvalho (Instituto Unibanco)

Raquel Souza (Instituto Unibanco)

Rita Jobim (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 a 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.

# APRESENTAÇÃO

---

Este é o primeiro número da coleção **Políticas Públicas em Educação**, uma série de informes de políticas públicas que o Instituto Unibanco passa a lançar regularmente. A publicação busca compartilhar textos objetivos, embasados em evidências, que reúnem resultados de pesquisas e de experiências nacionais e internacionais para fazer recomendações concretas aos gestores e formuladores de políticas públicas. De forma alinhada à atuação do Instituto Unibanco, o foco da série é a gestão educacional, em suas diversas dimensões, sempre voltada para o avanço contínuo e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Não há pretensão de trazer respostas prontas ou fórmulas definitivas, especialmente considerando a imensa diversidade de contextos de implementação que caracteriza o Brasil e o cenário atual, de grande incerteza e constante mudança. No entanto, a coleção aterra discussões teóricas e acadêmicas de ponta, de forma sintética e acessível, contribuindo com insumos concretos para a atuação cotidiana e estratégica de formuladores de políticas públicas e de gestores educacionais, da escola ao órgão central.

Neste primeiro informe, o objetivo é aprofundar, no debate público brasileiro, uma reflexão sobre a relevância da liderança escolar e sua influência na melhoria da qualidade da educação, bem como sobre as políticas públicas que podem fortalecê-la. Com sua publicação, queremos contribuir para a compreensão do tema e mobilizar diferentes atores envolvidos acerca dos rumos da política educacional e da organização do sistema escolar: fundações ligadas ao campo da educação, organizações não governamentais, parlamentares, universidades, centros de pesquisa e sobretudo gestores de políticas públicas educacionais.

O texto está estruturado em três seções. Na primeira, o conceito de liderança educacional é desenvolvido, com base nas principais definições propostas pela literatura e evidências comparativas internacionais. Também se apresenta a evolução do conceito e dos elementos centrais de sua definição, especialmente à luz das mudanças no papel e nas funções dos gestores. Além disso, essa seção aborda a importância da liderança escolar nos processos de melhoria educacional, enfatizando as evidências comparativas sobre seus efeitos e sua influência nos resultados obtidos pelas escolas.

Na segunda seção, descrevemos a importância que o tema adquiriu para as políticas educacionais e as diferentes áreas que envolvem o fortalecimento da liderança nas escolas, destacando



# Liderança escolar para a melhoria da qualidade educacional

**p.06**

Liderança escolar,  
definições e evolução

**p.09**

Influência da liderança  
escolar nos processos de  
melhoria das escolas

**p.10**

Práticas efetivas de  
liderança escolar

# LIDERANÇA ESCOLAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL

## Liderança escolar, definições e evolução

A maioria das definições de liderança reflete um processo de influência social que um indivíduo ou grupo exerce intencionalmente sobre outro, estruturando e definindo as relações e ações de um grupo ou organização<sup>1</sup>.

O conceito de influência é articulado à ideia de “direção”, propondo um objetivo compartilhado para o qual os esforços de todos aqueles que compõem a organização são direcionados<sup>2</sup>. Quando o objetivo comum é melhorar os resultados educacionais dos estudantes, a liderança torna-se propriamente educacional<sup>3</sup>. Assim, como aponta Elmore<sup>4</sup>, **a liderança escolar é a prática da melhoria, e os líderes escolares bem-sucedidos são aqueles que conseguem melhorar a qualidade da prática pedagógica.**

As pesquisas que versam sobre o tema mostram que não existe uma única forma de exercício da liderança, uma vez que os contextos de atuação influenciam as formas e as possibilidades de trabalho dos profissionais. Por outro lado, uma série de tipologias (Figura 1) tem emergido de problematizações que procuram descrever as práticas de gestão mais eficazes no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. Ou seja, análises que se debruçam sobre a variedade de práticas de gestão e liderança educacional com focos, objetivos e prioridades variadas<sup>5</sup>.

1 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2001; Yukl, 2002.

2 Leithwood et al. 2004, 2006; Hitt e Tucker, 2016.

3 Robinson et al., 2009.

4 Elmore, 2006.

5 Leithwood et al. 2004.

Figura 1

TIPOS DE LIDERANÇA	DEFINIÇÕES
Instrucional	Considera que o foco de atenção dos líderes é o comportamento dos professores ao desenvolver atividades que influenciem diretamente a formação dos estudantes.
Gestora	A atenção dos líderes escolares está no desempenho eficaz de suas tarefas e funções para influenciar positivamente o resto dos membros da instituição escolar. Essa influência resultaria da posição do diretor na hierarquia da escola e no exercício adequado de suas funções em termos de políticas e procedimentos formais na unidade educacional.
Transformadora	O foco está tanto nos compromissos quanto nas capacidades daqueles que compõem a organização. Quanto maior o nível de comprometimento com os objetivos e metas da instituição, maior a capacidade de alcançá-los, o que se traduz em maior esforço e nível de produtividade de seus membros.
Moral e autêntica	Enfatiza a integridade, definindo, <i>a priori</i> , que o foco da liderança deve estar nos valores, crenças e ética dos líderes.
Distribuída	Executada por diferentes pessoas ou grupos que têm participação na gestão, direção e tomada de decisões da instituição de ensino. É projetada para envolver toda a experiência existente na organização, em vez de procurá-la em uma posição ou papel formal.
Docente	Apresenta considerável vínculo à liderança distribuída. Esse tipo de liderança inclui liderança compartilhada, na qual os professores, com apoio de gestores, desenvolvem um trabalho conjunto de formação e de produção de conhecimentos.
Contingente	Pressupõe a natureza diversa dos contextos escolares e as vantagens de adaptar os estilos de liderança a cada situação particular. Esta abordagem reflexiva é especialmente importante em períodos de turbulência, em que os líderes devem ser capazes de avaliar corretamente uma situação e reagir adequadamente, em vez de confiar em um modelo padrão de liderança.

Particularmente na última década, a noção de **liderança distribuída**<sup>6</sup> tem sido destacada na literatura, graças às evidências empíricas que assinalam que os desafios que recobrem a gestão das unidades escolares e a coordenação dos processos de ensino-aprendizagem não prescindem do engajamento e da cooperação de diferentes atores.

Essa perspectiva tem-se traduzido em definições que tomam a distribuição como um elemento constitutivo e transversal da liderança. Em outras palavras, a **liderança educacional passa a ser entendida como processo para influenciar professores e outras partes interessadas na melhoria contínua da escola e da aprendizagem dos estudantes, não se limitando a ação de um único indivíduo, uma**

**vez que diferentes membros da comunidade escolar podem exercer papéis diversos e imprescindíveis na condução de uma proposta de mudanças e de melhoria**<sup>7</sup>.

De acordo com Spillane<sup>8</sup>, a liderança é exercida por diferentes pessoas ou grupos que tenham participação na gestão, direção e nas decisões da instituição de ensino. A isso, Harris<sup>9</sup> acrescenta **que a liderança visa a envolver toda a experiência existente na organização, em vez de buscá-la em uma posição ou papel formal**. Assim, esses autores reconhecem as limitações que existem em uma abordagem de liderança individual e adotam um modo de liderança no qual o trabalho é executado de maneira colaborativa e conjunta.

6 Wang, 2018; OCDE, 2016.

7 Harris, 2008.

8 Spillane, 2015.

9 Harris, 2008.

De qualquer maneira, como lembram Leithwood et al.<sup>10</sup>, mesmo assumindo uma visão de liderança como aquela que é executada de maneira distribuída em uma organização educacional, a possibilidade de que diferentes membros da escola se mobilizem em torno da tomada de decisões, do planejamento e da consecução das ações de melhoria dependerá das decisões daqueles que exercem funções diretivas, tais como diretores e coordenadores pedagógicos.

É importante destacar que o engajamento e a mobilização da comunidade escolar também dizem respeito ao processo de influência sobre os estudantes, de modo a animá-los em sua relação com a escola e com o conhecimento escolar. Na verdade, esse é crescentemente um aspecto apreendido como central da liderança educativa, sobretudo num momento em que as pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem não deixam dúvidas da importância de que crianças e jovens se engajem em torno do ofício de estudante e construam sentidos para o trabalho que realizam nas escolas.

Em pesquisas sobre o tema, Myran e Sutherland<sup>11</sup> apontam que a aprendizagem depende das ações deliberadas dos estudantes, e que elas estão inseridas em contextos sociais complexos e dinâmicos, que determinam o processo de construção e de coconstrução do conhecimento. Nesse sentido, e de acordo com Spillane<sup>12</sup>, os líderes escolares desempenham papel fundamental na geração de oportunidades e de situações educativas, visando à mobilização dos alunos em torno do conhecimento e da busca por aprendizagem.

É por essa razão que a literatura sobre o tema compartilha relativo consenso sobre a ideia de que **gestão e liderança escolar devem focalizar os processos de ensino-aprendizagem, entendidos como fenômenos coproduzidos na interação de professores e estudantes, mediados por condições objetivas, simbólicas e afetivas**. Esses aspectos mediadores caracterizam e contextualizam as práticas pedagógicas, transcendendo aspectos acadêmicos e cognitivos<sup>13</sup>.

A esse respeito, Day et al.<sup>14</sup> destacam que instituições educacionais eficazes, em termos de resultados acadêmicos, têm diretores que entendem o sucesso escolar a partir de critérios evidentemente mais amplos, tais como: os valores que os estudantes incorporam e expressam em suas práticas cotidianas, os cuidados que mantêm consigo mesmo e com os outros etc.

Assim, uma liderança instrucional, atenta exclusivamente às dimensões acadêmicas e de ensino, não assegura necessariamente aprendizagem. As escolas eficazes – mesmo se tomarmos como indicador os resultados acadêmicos de seus estudantes – são aquelas que estão atentas a diferentes dimensões do desenvolvimento e bem-estar de crianças e jovens.

É considerando essas ideias que podemos compreender a definição de liderança escolar de Leithwood<sup>15</sup>, na estrutura do desenho do Ontario Leadership Framework. Esse importante pesquisador afirma que **a liderança pode ser entendida como processo de influência recíproca, do qual todos os membros da organização participam, e que procura modificar os elementos da prática pedagógica – entendida como a interação entre docentes, discentes e materiais escolares em todos os espaços que definem a experiência escolar – para desenvolver uma visão compartilhada, focada no alcance de metas que podem envolver aspectos acadêmicos, sociais e pessoais dos estudantes**.

10 Leithwood et al., 2020.

11 Myran e Sutherland, 2019.

12 Spillane, 2015.

13 Spillane, 2015.

14 Day et al., 2016.

15 Leithwood, 2012.



## Influência da liderança escolar nos processos de melhoria das escolas

A evidência internacional tem sido consistente em mostrar que os líderes escolares têm a capacidade de afetar os processos de ensino-aprendizagem, bem como outras variáveis ligadas à organização, cultura e condições de trabalho da escola<sup>16</sup>. Assim, no campo de estudos sobre gestão e políticas educacionais, em diferentes países, existe uma ampla aceitação da influência da gestão e liderança nas condições de funcionamento e nos resultados obtidos pelas escolas.

Estudo encomendado pela Wallace Foundation<sup>17</sup>, que tomou como referência 219 pesquisas educacionais desenvolvidas nos Estados Unidos em um intervalo de vinte anos, identificou algumas recorrências nas análises desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras daquele país. Por exemplo, observa que estudos de caráter quantitativo – estruturados através da mobilização de bases de dados nacionais e que procuram medir os efeitos do trabalho desenvolvido por diretores sobre a aprendizagem dos estudantes – tendem a identificar uma correlação positiva entre as práticas de diretores e aprendizagem dos estudantes em matemática e leitura.

O referido trabalho observa ainda que pesquisas – quantitativas ou qualitativas – mobilizam evidências bastante substantivas para assinalar: i.) o impacto positivo que gestores escolares podem desempenhar na trajetória escolar de populações historicamente vitimadas por experiências de discriminação e exclusão escolar, tais como negros e latinos; e ii.) a centralidade da gestão e da liderança educacional na conformação de um clima escolar fecundo às relações de ensino-aprendizagem, bem como de colaboração e de profissionalismo de toda a equipe.

Como essa influência acontece? Sobre esse aspecto, a literatura tem principalmente destacado como as lideranças educacionais mais efetivas estruturam sua rotina com vistas a assegurar que professores realizem um bom trabalho<sup>18</sup>, criando condições adequadas para a formação, o desenvolvimento e a atuação desses profissionais, mas também incidindo sobre a qualidade das práticas de ensino e dos princípios que as norteiam.

Esse fenômeno é demonstrado no estudo realizado por Robinson et al.<sup>19</sup>, que, empreendendo um balanço sobre a produção de pesquisas e estudos que focalizam a eficácia escolar, identificou cinco dimensões de práticas de liderança, com efeitos variados na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes (Figura 2).

Dentre essas dimensões, a referida pesquisa destaca **a promoção e participação na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores como aquela de maior impacto na organização da escola**. Essa dimensão seria assumida por líderes que incentivam a aprendizagem profissional de professores e outros profissionais da escola, mas sobretudo dos que participam ativamente da organização desses processos, seja na condição de aprendiz ou de liderança do restante da equipe.

Assim, uma tarefa fundamental dos diretores de escola seria, de diferentes maneiras, potencializar a capacidade de ação dos professores e assim afetar positivamente os resultados dos estudantes<sup>20</sup>. Robinson<sup>21</sup> aponta que a gestão escolar deve considerar como horizonte prioritário o aprendizado dos estudantes e, com base nisso, organizar e priorizar suas práticas e a dos demais profissionais da escola.

16 Day et al., 2016.; Leithwood et al., 2010; Leithwood et al., 2020; Day et al., 2016; Robinson et al., 2009; Waters e Grubb, 2005.

17 Grissom, Egalite e Lindsay, 2021.

18 Leithwood et al., op. cit.; Sun e Leithwood, 2017.

19 Robinson, 2007.

20 Robinson et al., 2008; Bush, 2019.

21 Robinson, 2007.

Figura 2\*

DIMENSÃO DA LIDERANÇA	DEFINIÇÃO	EFEITO
<b>Estabelecer metas e expectativas</b>	Criação, comunicação e monitoramento de metas, padrões e expectativas de resultados de aprendizado e o envolvimento do pessoal e de outros no processo.	0,42
<b>Gerir estrategicamente os recursos</b>	Consiste em alinhar a seleção e a alocação de recursos aos objetivos prioritários de ensino.	0,31
<b>Planejar, coordenar e avaliar o ensino e o currículo</b>	Envolvimento direto no apoio e avaliação do ensino por meio de visitas regulares às salas de aula e fornecimento de feedback formativo e sucinto aos professores.	0,42
<b>Promover e participar da capacitação e do desenvolvimento profissional dos professores</b>	A liderança participa com os professores do aprendizado profissional formal ou informal.	0,84
<b>Garantir um ambiente organizado e de apoio</b>	Proteger o tempo de ensino e aprendizagem, reduzindo as pressões e interrupções externas e estabelecendo apoio tanto dentro como fora da sala de aula.	0,27

\*Essa tabela, estruturada por Robinson et al. (2008), procura demonstrar, numa escala de 0 a 1, em que zero (0) significa "nenhum efeito", e um (1), "máximo de efeito", a influência exercida por diferentes dimensões da liderança educacional sobre a aprendizagem dos estudantes.

## Práticas efetivas de liderança escolar

As evidências internacionais têm mostrado que existem certas práticas de diretores e lideranças educacionais que exerceriam influência maior na melhoria do desempenho das instituições educacionais. De acordo com Leithwood<sup>22</sup>, **adotar uma abordagem prática em vez de uma fundamentada em competências possibilitaria entender a liderança como exercício contextualmente específico, relacional e que pode ser distribuído entre os diferentes membros de uma organização.** Da mesma maneira, Spillane<sup>23</sup> aponta que a prática é o ponto de encontro entre liderança e pedagogia, e que tem o potencial de conectar adequadamente a pesquisa com o trabalho dos atores na base do sistema escolar.

Diversas investigações identificaram um conjunto de práticas que caracterizariam os líderes escolares bem-sucedidos<sup>24</sup>. Essas práticas tendem a concentrar-se em duas correntes principais, das quais derivam dois tipos de liderança historicamente

concorrentes: o modelo de **liderança pedagógica** e o modelo de **liderança transformacional**.

A definição mais precisa do primeiro modelo é aquela desenvolvida por Hallinger et al.<sup>25</sup>, que criaram inclusive uma escala de avaliação da gestão pedagógica – Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Nessa perspectiva, a liderança estaria centrada na figura do diretor, que se concentra na gestão do currículo e na melhoria da qualidade do ensino<sup>26</sup>, com o objetivo de melhorar de maneira mensurável os resultados dos estudantes<sup>27</sup>. Segundo essa perspectiva, líderes bem-sucedidos desenvolveriam práticas que podem ser agrupadas em três dimensões: a) definir uma missão para a instituição educacional; b) administrar o programa de ensino; e c) desenvolver um clima escolar positivo para o aprendizado.

A liderança transformacional, por outro lado, assume que o foco das práticas de gestão e liderança deve-se orientar tanto pelo compromisso quanto pelo desenvolvimento das capacidades

22 Leithwood, 2012.

23 Spillane, 2015.

24 Leithwood e Louis, 2011; Marzano et al., 2001; Robinson et al., 2008; Hallinger e Heck, 1998.

25 Hallinger et al., 2020.

26 Sebastian et al., 2017; Daniels et al., 2019; Pietsch e Tulowitsky, 2017.

27 Day et al., 2016.

Figura 3

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE LIDERANÇA
Apontar direção de futuro	Construir uma visão compartilhada
	Incentivar a consonância dos objetivos
	Estabelecer altas expectativas
Desenvolver pessoas	Garantir atenção e apoio individual
	Fornecer cuidado e apoio intelectual
	Modelar relações (interação permanente e visibilidade com estudantes)
Reestruturar a organização	Construir cultura colaborativa
	Estruturar organização que facilite o trabalho
	Criar relação produtiva com a família e a comunidade
Gerir a instrução (ensino e aprendizagem) na escola	Conectar a escola a seu contexto e às oportunidades
	Alocar pessoal
	Fornecer apoio técnico aos professores (supervisão, avaliação, coordenação)
	Monitorar práticas de ensino-aprendizagem
	Evitar distrair a equipe com o que não seja o foco de seu trabalho

Fonte: Leithwood e Riehl, 2005.

daqueles que compõem a organização. De acordo com Sun e Leithwood<sup>28</sup>, quanto maior o nível de comprometimento com os objetivos e as metas da instituição, maior a capacidade de alcançá-los, o que se traduz em maior esforço de seus membros. As práticas mais comuns ligadas à liderança transformacional podem ser agrupadas nas dimensões relacionadas à definição de direção, desenvolvimento de pessoas e reestruturação da organização<sup>29</sup>.

As pesquisas recentes sobre a influência desses modelos de liderança no desenvolvimento das instituições e nos resultados acadêmicos dos estudantes demonstram a necessidade de promover uma abordagem integrada, na qual elementos das duas correntes coexistem<sup>30</sup>.

Assim, **lideranças educativas bem-sucedidas desenvolveriam práticas articuladas de gestão pedagógica e transformacional**. Essa abordagem integrada de liderança se concentra tanto nos estados internos da organização, necessários para melhorar seu desempenho, quanto na quali-

dade da instrução<sup>31</sup>, e suas principais dimensões de prática estão relacionadas a: a) estabelecer e transmitir uma visão; b) facilitar o desenvolvimento de experiências de aprendizagem de qualidade para os alunos; c) desenvolver habilidades profissionais; d) criar uma organização que apoie a aprendizagem; e e) conectar-se com colaboradores fora da instituição educacional.

As quatro dimensões propostas por Leithwood et al.<sup>32</sup>, embora possam diferir quanto à nomenclatura e definição, não mudam o conteúdo central nem a estrutura do modelo: a) estabelecer direções; b) construir relacionamentos e desenvolver pessoas; c) redesenhar a organização para apoiar as práticas desejadas; e d) melhorar os programas de ensino (Figura 3).

28 Sun e Leithwood, 2015.

29 Day et al., 2016.

30 Hallinger et al., 2020; Day et al., 2016; Daniels et al., 2019; Pietsch e Tulowitzki, 2017.

31 Day et al., 2016.

32 Leithwood et al., 2020.



# Políticas para fortalecer a liderança escolar

**p.14**

A liderança escolar como foco das políticas educacionais

**p.15**

Principais políticas de fortalecimento da liderança escolar

# POLÍTICAS PARA FORTALECER A LIDERANÇA ESCOLAR



Políticas de fortalecimento da liderança são um componente fundamental para a melhoria da educação.

## A liderança escolar como foco das políticas educacionais

Como observado na seção anterior, a influência da liderança é principalmente indireta, e sua contribuição está relacionada à formação de contextos enriquecedores em que professores, estudantes e toda a comunidade educacional podem desenvolver um aprendizado de alta qualidade. Apesar dessa evidência, em muitos países, as iniciativas destinadas ao fortalecimento da liderança escolar são ainda assistemáticas e descontínuas<sup>33</sup>.

Especialmente para as sociedades latino-americanas, esse descaso pode ser compreendido como resultado de uma história de baixo investimento na formação dos profissionais da educação e de sistemas educacionais estruturados a partir de bases autoritárias, em que o centralismo e a verticalidade das decisões faziam com que a vida escolar fosse ordenada de fora para dentro<sup>34</sup>.

Nesse quadro, diretores e equipes de gestão encarregavam-se de tarefas administrativas, sendo praticamente inexistentes espaços de decisão de diferentes aspectos da vida escolar. Todavia, nos nossos dias, os sistemas educacionais dos diferentes países da região assentam-se em princípios muito distintos, que não prescindem de um olhar atento aos processos de organização e funcionamento de cada escola.

De acordo com Vaillant<sup>35</sup>, o aumento dos níveis de autonomia e descentralização das escolas e seu impacto sobre o papel e as responsabilidades dos diretores, somados às exigências de implantação de um sistema de prestação de contas, transformaram consideravelmente a liderança escolar e se traduziram em maior demanda por políticas nessa área. Além disso, como indicam Muñoz et al.<sup>36</sup>, a liderança escolar deve ser foco imprescindível das reformas, uma vez que os diretores de escolas desempenham papel fundamental na implementação de qualquer política que vise a melhorar a qualidade da educação.

33 Pont Ferrer, 2020.

34 Machado, 2000.

35 Vaillant, 2015.

36 Muñoz et al., 2019.

## Principais políticas de fortalecimento da liderança escolar

Políticas de liderança escolar são aquelas que definem a estrutura em que os líderes se desenvolvem e agem. Podem ser destinadas a apoiar a prática de gestão, definindo critérios para o exercício ou a mudança nas funções desempenhadas, o que pode traduzir-se em padrões para a atuação da liderança escolar. Além disso, estabelecendo certos requisitos para o acesso ao cargo, podem desenvolver programas de qualificação profissional inicial ou continuada para diretores, regular processos de seleção ou reformar a definição de remunerações e incentivos<sup>37</sup>.

Através da análise das políticas destinadas à liderança escolar nos sistemas de educação mais bem-sucedidos do mundo, o relatório McKinsey<sup>38</sup> distingue algumas dimensões-chave, tais como: a) desenvolvimento de processos de seleção altamente profissionalizados para líderes escolares, utilizando incentivos para atrair os melhores candidatos ao cargo; b) adoção de processos de formação para líderes escolares, desenvolvendo formação inicial especializada, programas de admissão ao cargo, bem como desenvolvimento contínuo, por meio de metodologias de qualificação profissional fundamentada na experiência e no colegiado; e c) focalização no papel pedagógico dos diretores.

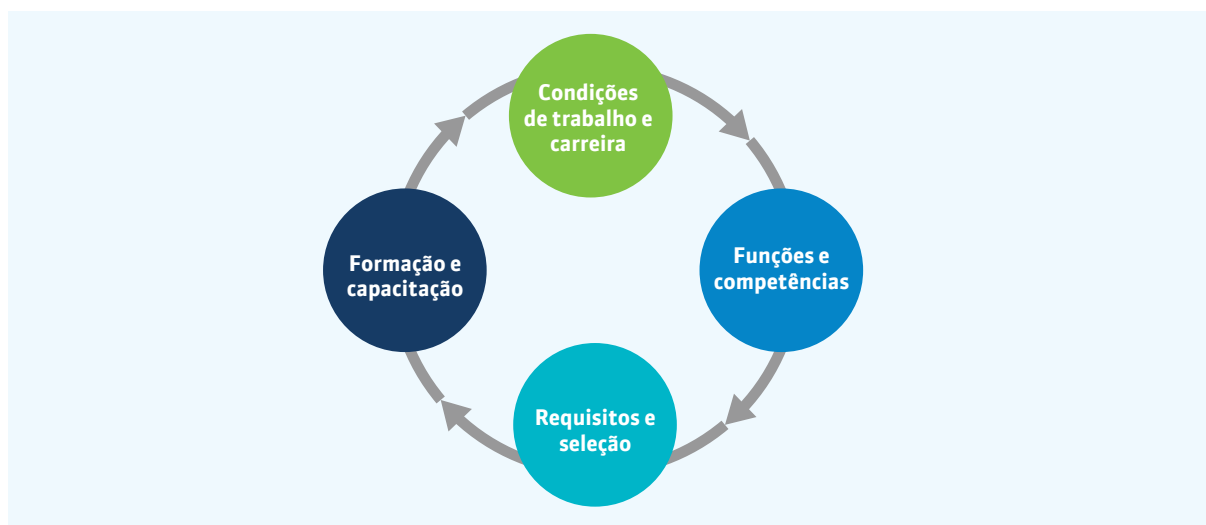
A esses princípios se adiciona a geração de uma institucionalidade especializada que define a política orientada ao conjunto de diretores ou

gestores, e que pode centralizar algumas áreas mais específicas, como formação e desenvolvimento profissional<sup>39</sup>.

Do mesmo modo, órgãos como a OCDE, por meio de seus relatórios políticos sobre esse assunto, desenvolveram uma série de recomendações destinadas a fortalecer as práticas de gestão educacional, considerando alguns aspectos-chaves, tais como: a) (re)definir as responsabilidades da liderança escolar, esclarecendo as funções e a orientação pedagógica do cargo, desenvolvendo padrões de desempenho e proporcionando autonomia e atribuições na gestão escolar; b) distribuir a liderança escolar nas comunidades educacionais; c) desenvolver as capacidades dos diretores para o desempenho da liderança efetiva; e d) profissionalizar os processos de seleção para o cargo de diretor, implantando avaliações sistemáticas de desempenho, melhorando as condições de trabalho, as perspectivas profissionais e a remuneração, a fim de tornar a liderança escolar uma profissão atraente<sup>40</sup>.

Alguns estudos comparativos indicam que as políticas de fortalecimento da liderança escolar se concentram nas seguintes dimensões (Figura 4): a) definição da função de gestão focada na melhoria; b) seleção e requisitos para acesso ao cargo; c) desenvolvimento das capacidades dos líderes escolares por meio de modelos que consideram a formação inicial e continuada; d) condições de trabalho e carreiras de gestão<sup>41</sup>.

Figura 4



Fonte: Weinstein et al., 2014.

37 Pont Ferrer, 2017.

38 Barber e Mourshed, 2007.

39 Bush e Jackson, 2002; Huber, 2006; Pont Ferrer et al., 2008.

40 Pont Ferrer et al., op. cit.

41 Pont Ferrer et al., 2008; Weinstein et al., 2014; Weinstein e Hernández, 2016; Pont Ferrer, 2017; Muñoz et al., 2019.

## O CASO DO ONTARIO LEADERSHIP FRAMEWORK (ONTARIO INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP, 2020)

Em 2004, o governo de Ontário, no Canadá, iniciou uma reforma educacional com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem, na redução das distâncias educacionais entre estudantes com maiores ou menores condições socioeconômicas e no aumento da confiança social na educação pública.

Para tanto, estabeleceu uma estratégia de liderança coerente com tais propósitos e que, entre outras ações, incluiu a elaboração de um marco de liderança, o Ontario Leadership Framework (OLF). Trata-se de um instrumento que define cinco dimensões para um processo de liderança eficaz, cada uma delas com indicadores bastante específicos:

- **Estabelecer objetivos**
- **Desenvolver relações e fomentar o desenvolvimento das equipes**
- **Desenvolver a organização**
- **Liderar o projeto pedagógico**
- **Prestar contas**

O marco de liderança de Ontário descreve as práticas bem-sucedidas de indivíduos e de pequenos grupos de líderes escolares, além de práticas organizacionais efetivas para as escolas e para o sistema.

Além disso, o OLF ainda inclui uma seção a respeito dos “recursos pessoais de liderança”, que evidencia as características e disposições de líderes com maiores probabilidades de influir nos processos de melhoria da escola e da educação. Tais apontamentos são muito relevantes nos processos de recrutamento e seleção.

### Disponível em:

<https://www.education-leadership-ontario.ca/em/resources/ontario-leadership-framework-olf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

A primeira grande dimensão, relacionada à definição da função de gestão, considera os muitos esforços feitos por vários países para definir o que se espera do trabalho realizado pelos diretores de escola, para além das tarefas administrativas, especificando melhor seu papel<sup>42</sup>.

**Definir com precisão o que se espera dos líderes é condição para que esses profissionais contribuam para a melhoria dos processos e dos resultados educacionais**<sup>43</sup>. Um exemplo disso é a elaboração e implementação de normativas que descrevam responsabilidades, funções e/ou parâmetros de atuação.

Em relação à função do líder escolar, os parâmetros possibilitam direcionar e orientar a prática dos diretores para certas prioridades geralmente relacionadas às novas exigências e responsabilidades ampliadas pelas transformações observadas nos últimos tempos em diferentes sistemas educacionais.

Um estudo comparativo de parâmetros, realizado pelo Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE)<sup>44</sup>, aponta que esses documentos definem o que os diretores precisam saber e saber fazer em suas áreas de competência a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. A experiência internacional mostra que os países que definiram padrões ou parâmetros o fizeram considerando objetivos que vão além da mera definição das funções específicas dos diretores. Eles também servem para orientar os processos de formação, avaliação e seleção.

42 CEPPE, 2013.

43 Fullan, 2018.

44 CEPPE, 2013.



No caso da América Latina, Muñoz et al.<sup>45</sup> assinalam que, nos cinco países analisados, praticamente todos (Chile, Peru, Colômbia e Equador) definiram as funções e atribuições dos diretores das escolas, de forma centralizada, em normas diversas. Os autores observaram a existência de funções e atributos comuns: predominam aquelas responsabilidades associadas sobretudo à gestão administrativa e institucional das escolas, enquanto a função mais pedagógica (apoiar o trabalho dos professores, gerar condições para o ensino-aprendizagem de qualidade) surge de forma secundária, segundo uma perspectiva mais normativa.

Além disso, os regulamentos que definem as atribuições dos diretores são geralmente complementados pela existência de marcos de atuação ou de parâmetros de liderança, que possibilitam definir responsabilidades, natureza e escopo do trabalho de gestão<sup>46</sup>. No caso dos países mencionados acima, a maioria conta com algum tipo de marco.

A segunda dimensão das políticas, relacionada à seleção dos diretores e aos requisitos para acesso ao cargo, indica as exigências que vários sistemas educacionais vêm desenvolvendo para habilitar os profissionais ao exercício da gestão escolar. Sobre esse aspecto, são observados requisitos como: ter alcançado certo nível de escolarização, ter experiência como docente, ter ocupado posições de liderança em níveis médios da instituição de ensino e/ou ter frequentado cursos de especialização em gestão e liderança educacional.

45 Muñoz et al., 2019.

46 OCDE, 2013.

## MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR DE CHILE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015)

O Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) do Chile consiste em um conjunto de normas que definem as práticas, as competências e os conhecimentos para o desenvolvimento da liderança escolar no país. Seu objetivo é orientar a ação dos diretores escolares e também o processo de autodesenvolvimento e formação.

### O MBDLE estabelece 5 dimensões práticas:

1. Construindo e implementando a visão estratégica compartilhada.
2. Desenvolvendo capacidades profissionais.
3. Liderando e monitorando os processos de ensino-aprendizagem
4. Gerindo a convivência e a participação da comunidade escolar.
5. Desenvolvendo e gerindo a organização.

### Além desses pontos, o MBDLE inclui:

- Práticas que descrevem o que é necessário saber fazer para liderar e administrar de modo efetivo uma instituição escolar.
- Recursos pessoais que levam em conta os princípios, habilidades e conhecimentos que servem de suporte para a gestão e podem contribuir para melhorar o exercício da liderança escolar.

### Esta ferramenta:

- Facilita a elaboração de uma expectativa compartilhada sobre a liderança escolar.
- Promove uma linguagem comum que favorece a reflexão coletiva sobre a liderança escolar.
- Orienta a autorreflexão, autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos diretores no exercício de suas funções.
- Serve de orientação para a formação inicial e continuada.
- Conduz os processos de recrutamento e avaliação.
- Facilita a identificação de líderes escolares efetivos.

### Disponível em:

<<https://liderazgoescolar.minedue.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

## O MODELO DE SELEÇÃO CENTRALIZADO DE CINGAPURA

Cingapura conta com um sistema educacional altamente centralizado a cargo do Ministério da Educação, que é o órgão que formula e implementa as políticas educativas, sendo responsável pelo desenho curricular, alocação de recursos e dotação de pessoal nas escolas. Apesar disso, no nível da escola, uma grande responsabilidade é atribuída aos líderes escolares, encarregados de implementar as propostas governamentais, avaliar a qualidade do ensino e realizar esforços necessários de melhoria.

O ministério é responsável pela seleção, pela formação e pelo desenvolvimento dos líderes escolares que, assim como os demais membros da equipe escolar, são orientados, apoiados e avaliados por superintendentes. Seu desempenho é medido, em grande parte, pelos resultados dos estudantes em provas padronizadas e aplicadas em âmbito nacional.

Os candidatos à gestão escolar devem passar por um Centro de Avaliação, em que realizam uma série de exercícios elaborados para mensurar condutas relacionadas a competências necessárias para um líder educacional, predeterminadas pelo Ministério da Educação. Os candidatos que se mostram aptos para o cargo de direção passam, então, por um curso de seis meses fornecido pelo Instituto Nacional de Educação denominado Leaders in Education Programme (LEP).

Durante esse período, os candidatos são avaliados continuamente por uma equipe de capacitação, o que proporciona uma leitura mais precisa de suas habilidades e seus conhecimentos, que não poderia ser obtida em um processo mais simplificado de recrutamento. Ao final dos seis meses, apenas os candidatos considerados mais aptos recebem a aprovação do Ministério da Educação e são nomeados diretores.

### Disponível em:

<https://www.nie.edu.sg/professional=and-leadership-development/>;

<https://beta.moe.gov.sg/careers/>.

Acesso em: 6 jan. 2020.

De acordo com Pont Ferrer<sup>47</sup>, em certos países, os critérios de seleção e nomeação de diretores não são muito transparentes nem incentivam a seleção de gestores de qualidade, comprometidos com a educação e aprendizagem dos estudantes. Há, ainda, países ou sistemas educacionais – como é o caso de parte das redes de ensino no Brasil – que articulam critérios técnicos com processos participativos de escolha de diretores.

Nesses casos, procura-se assegurar que aqueles que assumem o cargo de diretor de escola disponham de experiência e conhecimentos especializados, necessários para desempenhar adequadamente a função e, simultaneamente, envolver estudantes, professores e/ou membros dos conselhos de escola nos processos institucionais e de melhoria dos resultados educacionais<sup>48</sup>.

Na América Latina, os cinco países analisados por Muñoz et al.<sup>49</sup> fizeram progressos na definição de critérios para o acesso ao papel de líder. O principal requisito continua sendo possuir diploma de nível superior e experiência de ensino, com exceção do Chile e da Colômbia, onde se pode ingressar no cargo mesmo sem prévia experiência docente.

Considerando essas exigências básicas, os autores ressaltam que esses sistemas educacionais entendem a função diretiva como fase mais avançada das atribuições relacionadas ao ensino; portanto, essa função requer experiência e preparação no campo da liderança educacional e gestão escolar. Concomitantemente, esses sistemas implementaram processos de seleção, em alguns casos cada vez mais complexos, que visam a profissionalizar ainda mais a gestão.

<sup>47</sup> Pont Ferrer, 2017.

<sup>48</sup> Pont Ferrer et al., 2008; CEDLE, 2018.

<sup>49</sup> Muñoz et al., 2019.

Isso responde ao que a experiência internacional tem desenvolvido nessa área, mostrando que a **seleção de bons candidatos, para garantir uma liderança de qualidade, envolve a implementação de vários mecanismos de seleção**. Por exemplo, além de entrevistas, a incorporação de dispositivos que as complementam, como visitas no contexto profissional, apresentações públicas, desenvolvimento de propostas de trabalho e também observações empíricas<sup>50</sup>.

Em relação à formação e ao desenvolvimento profissional, há clara evidência de que, **para exercer o cargo de diretor, são necessárias certas habilidades e competências que diferem daquelas necessárias para o ensino**<sup>51</sup>. Nesse sentido, a formação de professores não prepara, necessariamente, futuros líderes para enfrentar os desafios de dirigir uma instituição nem para administrar recursos humanos e financeiros.

Até muito recentemente, vários países não consideravam desenvolver uma formação especializada para o exercício do trabalho de gestão escolar. No entanto, nos últimos anos, distintos sistemas educacionais começaram a incluir em sua agenda formativa a oferta de programas dirigidos a atender as necessidades e aos desafios dessa função, atentando inclusive para cada etapa da carreira em que os profissionais se encontram.

Assim, em vários países, a formação de líderes escolares constitui uma prioridade na agenda política, o que tem resultado na conformação de novos requisitos formativos para o acesso ao cargo de diretor e, em paralelo, no desenvolvimento de uma oferta que possibilite responder a essas demandas<sup>52</sup>.

50 Huber e Pashiardis, 2008; Pont Ferrer et al., 2008.

51 Pont Ferrer et al., 2008.

52 Orphanos e Orr, 2014; Bush, 2019; Young, 2019.

## REQUISITOS DE ENTRADA PARA DIRETORES DE ESCOLAS NO EQUADOR

O sistema de seleção de diretores de escolas no Equador é administrado pelo Ministério da Educação. Essa entidade é responsável por estabelecer os regulamentos e requisitos que os futuros candidatos devem cumprir para assumir o cargo.

Os diretores eleitos permanecem na função durante quatro anos e podem ser reeleitos apenas uma vez, desde que obtenham êxito nos concursos públicos de postulação e mérito. Estes consistem em processos seletivos que estabelecem o procedimento a ser seguido para ingresso, realocação e promoção no sistema educacional (Art. 263, LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL [LOEI]).

O concurso consiste em duas fases: a postulação e a avaliação de mérito. Na primeira fase, o candidato deve obter determinada pontuação em testes padronizados e avaliações práticas; enquanto, na segunda, as credenciais de cada candidato são avaliadas de acordo com regras e requisitos previamente definidos.

De acordo com os regulamentos atuais (Art. 110, LOEI), os potenciais candidatos devem cumprir os seguintes requisitos para serem elegíveis:

1. Ter um diploma de licenciatura ou ser profissional de uma área de interesse para o setor educativo, com título de pós-graduação relacionado à educação.
2. Ser aprovado nas avaliações feitas pelo Instituto Nacional de Avaliação Educacional, nos casos pertinentes.
3. Ter sido professor em sala de aula por pelo menos cinco anos.
4. Passar no teste de seleção para diretor, estabelecido pela Autoridade Nacional de Educação.
5. Dominar um idioma ancestral, no caso de instituições interculturais bilíngues.

### Disponível em:

[<https://educacion.gob.ec/rectores-y-directores/>](https://educacion.gob.ec/rectores-y-directores/).

Acesso em: 20 ago. 2020.

## SISTEMA DE INDUÇÃO DE DIRETORES NO EQUADOR

O sistema de seleção de diretores no Equador considera uma primeira instância na qual são apresentadas e avaliadas as condições de entrada para o cargo de gestão, em que se espera que os potenciais candidatos atendam aos requisitos mencionados no quadro anterior. Além de satisfazer esses requisitos, o candidato deve obter uma nota mínima nos exames competitivos. Posteriormente, caso ganhe o concurso, o candidato obtém uma nomeação provisória que lhe permite entrar em um processo de indução no qual ele é acompanhado por um diretor-mentor.

Caso não seja aprovado no processo de indução, o candidato não poderá continuar como diretor; caso seja aprovado, é nomeado por mais três anos na mesma instituição. Tendo completado os primeiros quatro anos no cargo, ele poderá recandidatar-se e acessar o cargo na mesma ou em outra instituição.

### Disponível em:

<https://educacion.gob.ec/ruta-de-gestion-institucional/>.

Acesso em: 20 ago. 2020.

Nos países desenvolvidos, os sistemas educacionais têm enfrentado de diversas maneiras o desafio de formação dos diretores de escolas<sup>53</sup>. As evidências sobre o tema convergem ao apontar que existem certas características prioritárias para assegurar a formação efetiva, tais como: incluir um componente prático relevante; ser desenvolvida em conjunto com outros atores educacionais; ter seus resultados continuamente avaliados; assegurar conexão com processos experimentados na escola; contar com formadores experientes, que já tenham exercido posições de liderança escolar; contemplar um período de observação e acompanhamento por intermédio de mentores; e considerar o trabalho em rede<sup>54</sup>.

No caso da América Latina, Muñoz et al.<sup>55</sup> destacam que a formação de diretores é uma área que tem recebido atenção especial, resultando no desenvolvimento sistemático de várias iniciativas nos últimos anos. Assim, em países como Chile, Colômbia, Peru e Equador, já existe uma política para regular esse assunto, enquanto na Argentina têm sido dados passos significativos para avançar nessa área.

Os resultados obtidos mostram que esses países têm iniciativas de formação continuada para os líderes escolares, enquanto estes exercem suas funções diretivas, e que a maioria tem implementado processos de indução para aqueles que assumem o posto de diretor de escola pela primeira vez, o que, segundo Weinstein et al.<sup>56</sup>, constitui uma fase crucial e determinante do desenvolvimento dos líderes.

Também foi observado que, dos cinco países estudados, Argentina e Equador são os únicos que apresentam programas de formação pré-serviço,

53 Muñoz, 2018.

54 Darling-Hammond et al., 2009; Orr e Pounder, 2011; Wallace Foundation, 2016; Young, 2019.

55 Muñoz et al., 2019.

56 Weinstein et al., 2015.

ou seja, anteriores ao exercício do trabalho diretivo, sendo o trânsito por esses cursos requisito para o acesso ao cargo de diretor. Esta última área constitui claramente um grande desafio para os países da região, em termos de formação.

Nesses sistemas educacionais descritos, geralmente os ministérios da Educação foram os responsáveis por desenhar ofertas formativas para os diretores de escolas. Entretanto, **universidades e outras organizações têm desenvolvido importantes iniciativas nessa área, através da execução dessa oferta formativa, sendo desafiadas a entender mais de perto a realidade que líderes escolares experimentam todos os dias**<sup>57</sup>.

Há escassa evidência acerca dos efeitos desses programas de formação, mas tudo indica que a expansão da oferta ainda não obteve os resultados esperados e que, portanto, a qualidade e pertinência das propostas realizadas devem ser objeto de preocupação dos governos. Weinstein, Azar e Flessa<sup>58</sup> observam que essa situação pode estar relacionada à massificação (e padronização) dos programas de formação, com abordagens metodológicas muito tradicionais (e distantes da realidade das escolas) e mínima preocupação com a prática.

Finalmente, a quarta dimensão que se pode observar das políticas destinadas ao fortalecimento da liderança escolar responde às condições de trabalho e carreiras diretivas. Sobre esse aspecto, é importante destacar que a carreira de liderança escolar, há até poucos anos, não era considerada função diferente da docência. Em muitos países, entendia-se a liderança escolar como posição adicional e até mesmo complementar ao ensino, que dispensava formação especializada, remuneração distinta àquela oferecida aos professores ou qualquer tipo de consideração específica<sup>59</sup>.

57 Muñoz et al., 2019.

58 Weinstein et al., 2018.

59 Pont Ferrer, 2017.

## AUSTRÁLIA: DIRETRIZES NACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA ESCOLAR

Em 2018, o Instituto Australiano para o Ensino e a Liderança Escolar (AITSL) publicou *Leading for impact: Australian guidelines for school leadership development*, com o propósito de disponibilizar um marco nacional coerente e embasado em parâmetros para orientar o desenvolvimento da liderança em todos os estados e escolas.

Essas diretrizes se fundamentam nas seguintes premissas:

1. Desenvolver a capacidade de liderar o ensino e a aprendizagem de maneira efetiva é crucial para o êxito de qualquer líder escolar.
2. O talento deve ser entendido a partir de uma perspectiva ampla, que possibilite criar um conjunto cultural e demograficamente diverso de pessoas interessadas em contribuir para a liderança escolar em todos os seus níveis.
3. Os atributos de liderança não são fixos e podem ser desenvolvidos no tempo.
4. O diretor e sua equipe diretiva são chaves no desenvolvimento da liderança, para a qual devem receber apoio dentro e fora da escola.
5. Os diretores e líderes escolares devem passar por experiências de aprendizagem profissional específicas, e o que se espera dos processos de desenvolvimento de liderança deverá integrar-se aos objetivos dessas iniciativas.

## PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES NA ARGENTINA

Na Argentina, as instituições encarregadas da política de formação de diretores e reitores são o Ministério da Educação Nacional e os Ministérios Provinciais de Educação.

A Lei Nacional de Educação (2006) criou o Instituto Nacional de Formação de Professores (INFOD), com poderes para gerar políticas nacionais; no entanto, não existem regulamentações e diretrizes curriculares nacionais que organizem a educação inicial e continuada de diretores. Por outro lado, e como parte do Programa Nacional de Formação Permanente 2013-2016, em 2014 foi lançada a iniciativa Nossa Escola, programa gratuito, universal e em operação para todos os professores do país, incluindo diretores e supervisores.

No nível provincial, a formação de diretores está concentrada em instituições específicas, como o Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa (Córdoba), a Universidad Pedagógica (Província de Buenos Aires) e a Escuela de Maestros (Cidade de Buenos Aires). Em quase todos os casos, prevalecem algumas propostas de formação inicial e um grande número de cursos de formação continuada e permanente. Dado que o acesso ao cargo de diretor se realiza mediante concurso, algumas províncias incorporaram instâncias de formação específica. Em alguns casos, um curso de formação é realizado como parte do processo seletivo, que pode ser organizado pelos ministérios provinciais, ou ad hoc, pelo júri convocado para o concurso<sup>1</sup>.

1 Romero e Krichesky, 2019.

Todavia, o reconhecimento do importante papel desempenhado pela liderança escolar no desenvolvimento e na melhoria dos processos de aprendizagem e ensino nas escolas<sup>60</sup> resultou em um **amplo consenso internacional quanto à necessidade de estabelecer melhores salários para cargos de liderança, a fim de assegurar que um número suficiente de candidatos com as habilidades necessárias seja atraído para candidatar-se<sup>61</sup> e, por outro lado, garantir que bons líderes permaneçam no sistema<sup>62</sup>.**

Em geral, nos países da OCDE, os salários dos diretores tendem a ser mais altos do que os dos professores, embora essas diferenças nem sempre sejam muito significativas.

No caso da América Latina, observa-se o esforço por parte dos ministérios da Educação para distinguir a função de diretor quanto ao nível dos salários que recebem, mas com diferenças importantes entre os países. Por exemplo, no Chile, o diretor recebe um acréscimo de 25% da remuneração paga a um professor (com algumas diferenças, conforme o tamanho e o nível de vulnerabilidade da escola). No Peru, embora com variações de acordo com a categoria do professor, o salário do diretor é em média 20% maior do que o que costuma ser pago aos professores dos níveis superiores da carreira docente. Em vários países tem havido melhorias nos salários dos diretores e professores nos últimos anos<sup>63</sup>.

60 Leithwood, 2012; Bush, 2017; Pont Ferrer et al., 2008.

61 Schuermann et al., 2009; Whitaker, 2003.

62 Pont Ferrer et al., 2008; Weinstein et al., 2014.

63 Muñoz et al., 2019.

Além da remuneração, existem outros fatores que tornam atraente a carreira de diretor. **A dedicação ao cargo, a estabilidade e a projeção profissional também são relevantes para que as atividades de gestão escolar sejam reconhecidas e desempenhadas de maneira consistente e profissional**<sup>64</sup>. No caso da América Latina, há uma tendência para que os diretores se dediquem exclusivamente a esse trabalho, com exceção de países como Argentina e Equador, onde a função é geralmente exercida em paralelo à de professor.

Em relação ao tipo de contrato, observa-se que, na maioria dos casos estudados por Muñoz et al. (2019), a função diretiva é exercida por um período definido, que pode ser renovado por tempo limitado, se na mesma instituição de ensino. Esse é o caso de países como Chile e Peru, enquanto na Argentina o cargo de diretor pode ser exercido por tempo indeterminado. Assim, a gestão é exercida em um contexto que apresenta certa estabilidade, mas ainda se enfrentam grandes desafios nessa área.

Outro aspecto que a evidência internacional destaca em relação às condições de trabalho da gestão escolar **é contar com equipes que apoiem o trabalho do diretor, possibilitando o exercício da liderança distribuída**<sup>65</sup>. No caso dos países da América Latina, há notável diversidade de equipes de gestão, bem como múltiplas definições sobre o que se espera de cada um de seus membros. Por exemplo, Chile, Argentina e Equador estabeleceram formalmente a existência de equipes de gestão escolar, mas a definição das funções e dos poderes delegados a cada um dos componentes ainda é bastante opaca. Além disso, no caso do Chile, os diretores têm autoridade para escolher sua equipe<sup>66</sup>.

64 Pont Ferrer et al., 2008.

65 Cuellar, 2018.

66 Muñoz et al., 2019.

## NOVA ZELÂNDIA: SISTEMA DE REMUNERAÇÃO DE DIRETORES

Na Nova Zelândia, enquanto os gestores escolares de nível médio e sênior (como coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, coordenadores de disciplina e diretores adjuntos) são remunerados de acordo com uma escala que fixa a remuneração de professores, com alocação de pagamento adicional conforme as responsabilidades assumidas, a remuneração dos diretores é estabelecida de modo completamente independente, considerando-se os seguintes elementos, que podem ou não ser aplicáveis:

- Um componente de financiamento de pessoal, um *decile payment*.
- Um adicional para liderança e realização do potencial da juventude.
- Um adicional para “diretores de alta prioridade”.
- Um adicional dependendo da carreira do diretor.

Ademais, os diretores recebem desde 2014 um pagamento extra, caso consigam avançar até o nível superior da estrutura de uma escala hierárquica – Leading Principal –, para o qual é necessário ter uma avaliação positiva de seu desempenho.

## O CASO DO MÉXICO: ESCALA VERTICAL E PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O México conta com um sistema de promoção vertical e horizontal<sup>1</sup>. O sistema vertical envolve um concurso específico por meio do qual professores, subdiretores, diretores, supervisores e chefes de setor podem ascender ao próximo nível da hierarquia. Oportunidades de promoção vertical são raras e surgem somente quando uma nova posição administrativa é criada ou quando uma vaga se torna disponível. O concurso envolve a avaliação dos candidatos com base em uma ficha de pontuação que tem como base:

- Conhecimento: mais alta titulação + desenvolvimento profissional e pessoal.
- Aptidão: eficiência, iniciativa (conteúdo de uma “escala de créditos anuais”, segundo avaliador externo).
- Antiguidade: número de anos em serviço.
- Disciplina e pontualidade.

O sistema de promoção horizontal, multinível, existe em torno de uma política educacional, o Programa Nacional de Carreira de Professor. Esse programa “foi criado com o objetivo de melhorar a qualidade educacional e oferecer aos professores outras possibilidades de carreira profissional, ou, mais precisamente, de progressão salarial”<sup>2</sup>. Desde 2011, ele também inclui diretores e outros atores envolvidos na administração escolar<sup>3</sup>.

A participação dos atores educacionais no sistema de promoção horizontal é voluntária, e há cinco níveis de estímulo para o progresso (de A a E). Cada nível está relacionado à conquista de um salário mais alto, que flutua de um adicional de 25% (Nível A) a 200% (Nível E) em relação ao salário base. Em todos os cargos, há a possibilidade de se avançar nesses cinco níveis.

1 Santiago et al., 2012.

2 Santiago et al., 2012, p. 109.

3 Gairín e Castro, 2012.

Por outro lado, **a literatura especializada indica que o desenho da carreira de gestão é um dos fatores mais relevantes para atrair bons candidatos, para evitar sua deserção e para desenvolver suas capacidades potenciais como líderes escolares**<sup>67</sup>. De acordo com uma análise das experiências internacionais conduzidas pelo Ministério da Educação do Chile (2017), observou-se que vários sistemas educacionais desenvolvidos têm carreiras gestoras que definem um caminho com diferentes estágios, desde cargos de ensino a chefes de departamento, vice-diretores e diretores, e até mesmo cargos seniores no sistema escolar (Cingapura; Inglaterra; Finlândia; Canadá; estado de Queensland, na Austrália). Além disso, esses sistemas geralmente têm avaliações de diretores, realizadas anualmente ou a cada três/cinco anos, que podem orientar o seu desenvolvimento profissional.

No caso dos países latino-americanos, o desenvolvimento de uma carreira de gestor escolar e/ou educacional é ainda um desafio muito relevante a ser enfrentado. Geralmente, os sistemas educacionais da região entendem a gestão como a fase mais alta da carreira de um professor, sem nenhuma alternativa de mobilidade, seja horizontal ou vertical. Assim, não existem regulamentos que definam, por um lado, como se pode passar da função diretiva para novas funções ou papéis no sistema escolar (carreira vertical) nem estágios nos diferentes cargos gerenciais que reconheçam fases e níveis de desenvolvimento (carreira horizontal). Além disso, os países em geral não dispõem de sistemas de avaliação de desempenho para seus gestores que facilitem o desenvolvimento da carreira. Tudo isso enfraquece a atração e a projeção da liderança.

67 Pont Ferrer et al., 2008; Grissom e Harrington, 2010.



**Principais  
lições para  
uma política  
de liderança  
escolar no  
Brasil**



# PRINCIPAIS LIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL

---

Com base no que foi apresentado neste informe, é possível identificar algumas aprendizagens-chave para a concepção e implantação de uma política de liderança escolar no Brasil, orientada pela definição de papéis e responsabilidades dos diretores de escola, formação profissional, processos de seleção e condições de trabalho e desenvolvimento de carreira dos líderes escolares.

Esta seção enfatiza **a importância de ter um sistema de desenvolvimento profissional abrangente, no qual diversas políticas são organizadas de maneira coerente, de modo a estabelecer níveis de desenvolvimento da função diretiva e melhorar permanentemente o trabalho dos líderes escolares.**

---

## 1.

### **A definição precisa do que se espera dos líderes escolares é essencial para que eles contribuam com processos de melhoria da escola e com os resultados educacionais.**

A autonomia que as políticas educacionais têm concedido aos diretores escolares exige que sejam acompanhadas de apoio técnico adequado e uma definição clara das funções e responsabilidades dos gestores.

Isso lhes possibilitará enfrentar os desafios de melhorar as escolas em suas diferentes áreas de gestão. Nesse sentido, é importante definir de forma detalhada a função diretiva, estabelecendo legalmente algumas atribuições, e, sobretudo, evidenciar as expectativas em relação esses profissionais, assegurando que seu foco seja a melhoria da aprendizagem, que é especialmente complexo nestes tempos de alta demanda da função diretiva<sup>68</sup>.

Embora existam avanços importantes em vários sistemas educacionais, a experiência indica que são necessários marcos ou diretrizes de liderança para complementar a legislação de cada país. Observa-se que, em geral, esses marcos se referem prioritariamente a funções pedagógicas dos gestores escolares e àquelas orientadas para o desenvolvimento profissional dos professores, menos abordadas por normativas. Todavia, é preciso atentar aos riscos de uma simples transposição de ideias formuladas em outros contextos sociais e educacionais, uma vez que parâmetros devem ser pertinentes e adaptados à realidade sociocultural de cada país.

---

<sup>68</sup> Fullan, 2018.

---

## 2.

### **A profissionalização dos processos de seleção é condição essencial para o exercício da liderança com qualidade.**

A experiência tem demonstrado a importância de consolidar requisitos de entrada que assegurem certos conhecimentos e habilidades que os líderes escolares devem apresentar no momento de assumir o cargo. Assim, destaca-se a importância de que disponham de formação no campo da educação e experiência em ensino, que tenham exercido funções de destaque em outros cargos de responsabilidade e que tenham estudos especializados em gestão e liderança educacional.

Junto com a definição dos requisitos de entrada, é essencial projetar sistemas de seleção complexos e especializados. Isso envolveria, por exemplo, a diversificação dos mecanismos de seleção e a criação de matrizes de competências e outras ferramentas que possibilitem a identificação mais precisa de características fundamentais para o bom desempenho na posição. Além disso, diferentes atores do sistema educacional têm sido mobilizados para compor os processos de seleção de diretores, por exemplo, em comissões de avaliação capacitadas e com os conhecimentos necessários para utilizar as melhores metodologias de avaliação.

### 3.

#### **Uma formação adequada e coerente às diferentes fases de desenvolvimento dos diretores amplia sua capacidade de liderar de forma efetiva as instituições educacionais.**

Existem várias alternativas que possibilitam a profissionalização dos gestores escolares. Em geral, a experiência tem mostrado que elas podem ser agrupadas em três níveis: a) *formação inicial ou pré-serviço*, que é dada antes de os diretores tomarem posse e que possibilita o nivelamento dos conhecimentos e habilidades iniciais necessários para o exercício da liderança. Geralmente, essa experiência de formação profissional é obrigatória, e é requisito para assumir o cargo de diretor; b) *programas de indução* destinados aos diretores iniciantes no cargo, que devem ser convertidos em um modelo de acompanhamento localizado, por intermédio de mentores especializados, e que respondam ao desenvolvimento de competências críticas para essa fase da gestão. Essa formação deve ser realizada de modo coordenado com os responsáveis pelo nível intermediário do sistema, que gerem um grupo de escolas; e c) *formação em serviço ou continuada*, destinada aos diretores que exercem o cargo há mais tempo. Esta deve responder à demanda de conteúdo e habilidades exigidas dos líderes, e deve-se assegurar sua qualidade e coerência às diferentes ofertas de formação.

Além disso, devem ser definidas diretrizes específicas para possibilitar que as instituições formadoras deem conta de determinadas prioridades, levando em consideração a diversidade de contextos e populações em que a função de gestão é exercida. Do mesmo modo, é essencial regular ou orientar a grande quantidade de alternativas de formação que, como observado em alguns países, têm qualidade bastante heterogênea. Vale destacar que, nos países mais avançados nessa área, foram criadas organizações nacionais para o desenvolvimento dos líderes escolares, o que levou a resultados muito positivos.

### 4.

#### **A melhora das condições de trabalho e o desenvolvimento da carreira possibilitam atrair e manter os melhores candidatos para cargos de gestão escolar.**

As condições de trabalho e o desenvolvimento de uma carreira são políticas-chave para o fortalecimento da liderança escolar nos sistemas educativos. No que concerne às condições laborais, um aspecto fundamental relaciona-se à necessidade de aumentar os salários dos diretores. Além da remuneração, é importante possibilitar que os profissionais tenham dedicação exclusiva à função, assim como estabilidade e progressão à medida que se desenvolvam.

Valoriza-se o reconhecimento e o fortalecimento das organizações profissionais como espaços para o intercâmbio de conhecimentos, geradores de políticas educacionais e colaboradores do desenvolvimento educacional, sendo necessário negociar e tentar obter mínimos razoáveis, a fim de manter equilíbrio orçamentário e condições de trabalho adequadas. Por outro lado, é importante manter uma carreira que ofereça expectativas de desenvolvimento profissional e de reconhecimento para os gestores escolares.

A experiência tem mostrado que oferecer expectativas de progressão, definindo fases de carreira, bem como proporcionar expectativas de continuidade no cargo, considerando-se as avaliações de desempenho um mecanismo para optar pela renovação, possibilita atrair melhores candidatos, reter e desenvolver suas habilidades, ajudando a reduzir a deserção de bons líderes.

## 5.

### O desenho de um sistema coerente em torno da gestão escolar possibilita estabelecer níveis de desenvolvimento da função diretiva e melhorar permanentemente o trabalho dos líderes escolares.

A concepção de uma estratégia de liderança escolar deve considerar a formulação de um conjunto de políticas que sejam ordenadas e desenvolvidas de maneira equilibrada, de modo a possibilitar que os desafios apresentados sejam abordados coerentemente. Para conseguir isso, o desenho de uma carreira de gestão educacional pode ser de especial relevância, uma vez que funciona como um eixo que favorece a articulação de tais políticas e o fortalecimento da liderança escolar nos sistemas educacionais.

Além disso, **é essencial reconhecer o papel das lideranças escolares na gestão dos sistemas educacionais, o que envolve assegurar-lhes espaço nas diferentes etapas de desenvolvimento das políticas, confiando em sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação e profissionalizando cada vez mais suas tarefas e responsabilidades**. Isso é especialmente relevante no contexto latino-americano, no qual é urgente deixar de ver os gestores de escolas como meros “implementadores” de políticas nacionais ou locais, que são geralmente prescritivas e excessivamente padronizadas, e entendê-los como líderes de projetos educacionais locais e agentes de mudança capazes de fazer uma apropriação contextualizada (ou “absorção”) de tais políticas<sup>69</sup>.

A “coerência externa” das políticas de liderança a outras políticas educacionais é um desafio crítico para os países que desejam fortalecer essa variável<sup>70</sup>. Essa é uma mudança mais ampla, que deve começar com autoridades nacionais conscientes, que valorizem o papel dos gestores escolares como construtores de mudanças educacionais situadas, não hesitando em diferenciá-los da insubstituível função dos docentes e em apoiar sua organização.

Avançar no desenvolvimento da liderança como uma estratégia de longo prazo implica assumir duas condições essenciais. Em primeiro lugar, é fundamental comprometer-se com a geração de capacidades institucionais, tanto em organizações públicas quanto privadas, que possam contribuir para a implantação de uma liderança efetiva. Além disso, são necessárias organizações especializadas que, apoiando as instâncias institucionalmente encarregadas desses processos, possam contribuir para profissionalizar o sistema de recrutamento e seleção de gestores escolares, bem como enfrentar o desafio de avaliação de desempenho, ainda pendente. Assim, **dispor de uma infraestrutura institucional é essencial para sustentar políticas voltadas para a liderança escolar e para torná-la uma estratégia sustentável ao longo do tempo**.

Uma segunda condição é a **geração de conhecimento especializado que possibilite o desenho de políticas relevantes e sensíveis às necessidades do contexto**. Isso implica desenvolver pesquisas que coloquem em foco algumas características dos sistemas educacionais e sociais latino-americanos, como a desigualdade (e o desejo de justiça), a ruralidade (que torna inviável o entendimento tradicional da função diretiva), o crescente multiculturalismo (que tensiona os diretores a atuar como gestores da diversidade), o conflito social e político (que significa que os gestores devem “navegar” por uma vida cotidiana constantemente alterada) e a fragilidade institucional (com alta rotatividade de autoridades e falta de recursos institucionais)<sup>71</sup>.

**Contar com políticas de liderança coerentes, sustentáveis no tempo e sensíveis às particularidades dos contextos locais é sem dúvida um caminho indispensável para melhorar a qualidade da educação no Brasil e no restante da América Latina.**

69 O’Laughlin e Lindle, 2015; Coburn et al., 2016.

70 Weinstein et al., 2014; Weinstein e Hernández, 2016.

71 Muñoz et al., 2019.



# Referências bibliográficas



ARGENTINA. Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional. In: SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas En América Latina). Buenos Aires: IIEP/Unesco, 2008. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_argentina\\_0829.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0829.pdf). Acesso em: 23 mar. 2021.

BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey, 2007.

BUSH, T. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 107-122, 5 jan. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3067/788>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BUSH, T.; JACKSON, D. A Preparation for School Leadership. *Educational Management & Administration*, [S.L.], v. 30, n. 4, p. 417-429, out. 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263211X020304004>. Acesso em: 6 dez. 2019.

CENTRE OF STUDY FOR POLICIES AND PRACTICES IN EDUCATION (CEPPE) (Chile). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals. *OECD Education Working Papers*, [S.L.], n. 99, p. 1-79, 18 dez. 2013.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. *Propuestas para la elaboración de un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional directivo*. Santiago: MINEDUC, 2017.

COBURN, C. E.; HILL, H. C.; SPILLANE, J. P. Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation. *Educational Researcher*, [S.L.], v. 45, n. 4, p. 243-251, maio 2016.

BECERRA, C. C. *Equipos directivos de escuelas básicas municipales: quiénes son y cómo apoyan la labor docente*. 2018. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Diego Portales; Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2018.

DANIËLS, E.; HONDEGHEM, A.; DOCHY, F. A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, [S.L.], v. 27, p. 110-125, jun. 2019.

DARLING-HAMMOND, L.; MEYERSON, D.; LAPOINTE, M.; ORR, M. T. *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.

DAY, C.; GU, Q.; SAMMONS, P. The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, [S.L.], v. 52, n. 2, p. 221-258, fev. 2016.

ELMORE, R. *Leadership as the practice of improvement*. Mitstifier address at the University Council for Educational Administration Annual Conference, 11 nov. 2006. San Antonio, TX. Disponível em: <<https://mountain2surf.files.wordpress.com/2013/04/leadership-as-the-practice-of-improvement-by-richard-f-elmor.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

EQUADOR. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Ministerio De Educación, 2017. Disponível em: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FULLAN, M. Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 58-65, 2019. Disponível em: <[reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3074](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3074)>. Acesso em: 6 nov. 2020.

GAIRÍN, J.; CASTRO, D. *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas: Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa, 2012.

GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J.; LINDSAY, C. A. *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. New York: The Wallace Foundation, 2021. Disponível em: <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>. Acesso em: 03 mar. 2021.



- GRISSOM, J. A.; HARRINGTON, J. R. Investing in Administrator Efficacy: an examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal Of Education*, [S.L.], v. 116, n. 4, p. 583-612, ago. 2010.
- HALLINGER, P.; GÜMÜS, S.; BELLIBAS, M. S. 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, [S.L.], v. 122, n. 3, p. 1629-1650, jan. 2020.
- HALLINGER, P.; HECK, R. H. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness And School Improvement*, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 157-191, jun. 1998.
- HARRIS, A. Distributed leadership: according to the evidence. *Journal Of Educational Administration*, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 172-188, 21 mar. 2008.
- HITT, D. H.; TUCKER, P. D. Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement. *Review Of Educational Research*, [S.L.], v. 86, n. 2, p. 531-569, jun. 2016.
- HUBER, S. G. School Leader Development: Current Trends from a Global Perspective. *Swiss Journal of Educational Research*, v. 28, n. 5, p. 37-56, Set. 2018. Disponível em: <https://sjer.ch/article/view/4756/7025>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- HUBER, S. G.; PASHIARDIS, P. The recruitment and selection of school leaders. In: LUMBY, J.; CROW, G.; PASHIARDIS, P. *International Handbook on The Preparation and Development of School Leaders*. Londres: Routledge, 2008. p. 176-202.
- LEITHWOOD, K. *The Ontario leadership framework 2012*. Toronto: Institute for Education Leadership, 2012. Disponível em: <[http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final\\_Research\\_Report\\_-\\_EN.pdf](http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2019.
- LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 5-22, 19 abr. 2019.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness And School Improvement*, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 201-227, jun. 2006. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.86&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S. *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey Bass, 2011.
- LEITHWOOD, K.; PATTEN, S.; JANTZI, D. Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, [S.L.], v. 46, n. 5, p. 671-706, nov. 2010.
- LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. *What do we already know about educational leadership: a new agenda for research in educational leadership*. Nova York: Teachers College Press, p. 12-27, 2005.
- LEITHWOOD, K. et al. *Review of research: how leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement/Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 2004. Disponível em: <<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2019.
- MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*, v. 17, n. 72, p. 97-112, jun. 2000.
- MARZANO, R. J.; WATERS, T.; MCNULTY, B. A. *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2001.
- MUÑOZ, G. *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la

Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IPE-U-UNESCO), 2018.

MUÑOZ, G.; AMENÁBAR, J.; VALDEBENITO, M. J. Formación de Directivos Escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 43-65, mar. 2019. Disponível em: [https://revistas.uam.es/reice/issue/view/reice2019\\_17\\_2/488](https://revistas.uam.es/reice/issue/view/reice2019_17_2/488). Acesso em: 18 fev. 2021.

MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; QUIROZ, J. *Políticas para el liderazgo escolar en cinco sistemas educativos de América Latina: Aprendizajes y Desafíos*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2019.

MYRAN, S.; SUTHERLAND, I. Defining Learning in Educational Leadership: reframing the narrative. *Educational Administration Quarterly*, [S.L.], v. 55, n. 4, p. 657-696, 4 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *New school management approaches*. Paris: OCDE, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. Paris: Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *School leadership for learning: insights from TALIS 2013*. Paris: TALIS, OECD Publishing, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

O'LAUGHLIN, L.; LINDLE, J. C. Principals as Political Agents in The Implementation of IDEA's Least Restrictive Environment Mandate. *Educational Policy*, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 140-161, dez. 2014.

ORPHANOS, S.; ORR, M. T. Learning leadership matters: the influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, [S.L.], v. 42, n. 5, p. 680-700, 7 nov. 2013.

ORR, M. T.; POUNDER, D. G. Teaching and preparing school leaders. In: CONLEY, S.; COOPER, B. (ed.) *Finding, preparing, and supporting school leaders: critical issues, useful solutions*. Lanham: Rowman & Littlefield. p. 11-39, 2011.

PIETSCH, M.; TULOWITZKI, P. Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness And School Improvement*, [S.L.], v. 28, n. 4, p. 629-649, set. 2017.

PONT, B. A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal Of Education*, [S.L.], v. 55, n. 2, p. 154-168, maio 2020.

PONT FERRER, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. *Improving School Leadership*. Paris: Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2008. v. 2: Case Studies on System Leadership.

PONT FERRER, B. *Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada*. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas e da Administração e Relações Internacionais) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2017. Disponível em: <<https://eprints.ucm.es/45556/>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ROBINSON, V. *The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2007.

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders, 2009.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, [S.L.], v. 44, n. 5, p. 635-674, dez. 2008.

ROMERO, C.; KRICHESKY, G. El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S.l.], v. 27, n. 12, p. 1-29, fev. 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3576/2202>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SANTIAGO, P. et al. *Revisión de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/Revisión-OCDE-evaluación-educación-México.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SCHUERMANN, P. J.; GUTHRIE, J. W.; PRINCE, C. D.; WITHAM, P. J. *Principal compensation and performance incentives*. Washington, DC: Center for Educator Compensation Reform, US Department of Education, 2009.

SEBASTIAN, J.; HUANG, H.; ALLENSWORTH, E. Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 28, n. 3, p. 463-488, abr. 2017.

SPILLANE, J. P. Leadership and learning: conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. *Societies*, [S.L.] v. 5, n. 2, 277-294, abr. 2015.

SUN, J.; LEITHWOOD, K. Leadership Effects on Student Learning Mediated by Teacher Emotions. *Societies*, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 566-582, jun. 2015.

SUN, J.; LEITHWOOD, K. Calculating the power of alternative choices by school leaders for improving student achievement. *School Leadership & Management*, [S.L.], v. 37, n. 1-2, p. 80-93, mar. 2017.

THE WALLACE FOUNDATION. *Improving university principal preparation programs: five themes from the field*. Nova York: The Wallace Foundation, 2016.

VAILLANT, D. *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. [S.l.]: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

WANG, Y. The panorama of the last decade's theoretical groundings of educational leadership research: a concept co-occurrence network analysis. *Educational Administration Quarterly*, [S.L.], v. 54, n. 3, p. 327-365, fev. 2018.

WATERS, T.; GRUBB, S. Leading schools: distinguishing the essential from the important. *Australian Educational Leader*, v. 27, n. 3, set. 2005. Disponível em: <[https://www.nwaea.org/media/cms/LeadingSchoolsArticle\\_6FC0F28D41A53.pdf](https://www.nwaea.org/media/cms/LeadingSchoolsArticle_6FC0F28D41A53.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2020.

WEINSTEIN, J.; AZAR, A.; FLESSA, J. An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 226-257, set. 2018.

WEINSTEIN, J.; CUELLAR, C.; HERNÁNDEZ, M.; FLESSA, J. Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S.L.], v. 69, p. 23-46, set. 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie69a01.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 241-263, abr. 2016.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school sys-

tems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 241-263, abr. 2016.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Santiago: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), 2017.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2018.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; HERNÁNDEZ, M. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2014.

WHITAKER, K. S. Superintendent perceptions of quantity and quality of principal candidates. *Journal Of School Leadership*, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 159-180, mar. 2003.

YOUNG, M. Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.

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





**udp** UNIVERSIDAD  
DIEGO PORTALES