



COLEÇÃO
Políticas Públicas em Educação

| 03

N.3 - Julho 2022

LIDERANÇA PEDAGÓGICA

O que mostra a literatura internacional e reflexões para o Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
1. O QUE ENTENDEMOS POR LIDERANÇA PEDAGÓGICA	05
2. A LIDERANÇA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DA LIDERANÇA EFICAZ	09
3. APLICAÇÕES DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA COMPARATIVA	13
Definição de papéis e funções	15
Desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada	17
Processos de seleção de líderes escolares	18
4. APRENDIZADOS PARA FORTALECER A LIDERANÇA PEDAGÓGICA NO BRASIL	23
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

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

Universidad Diego Portales

Programa de Liderazgo Educativo

Decana

Paula Louzano

Diretor Geral

José Weinstein

Coordenadora de Projetos

Paulina Sáez

Investigador Adjunto

Gonzalo Muñoz

ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Pesquisa e produção de conteúdo

Catalina Campos (Universidad Diego Portales)

Gonzalo Muñoz (Universidad Diego Portales)

Paulina Sáez (Universidad Diego Portales)

Leitura crítica

Antônio Gois (Instituto Unibanco)

Carolina Fernandes (Instituto Unibanco)

Daniela Arai (Instituto Unibanco)

Luis Felipe Soares Serrao (Instituto Unibanco)

Mariana Bittar (Instituto Unibanco)

Raquel Souza (Instituto Unibanco)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação

José Jacinto Amaral

Fabiana Hiromi

Tradução

Contraponto Editoração

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.

APRESENTAÇÃO

O presente relatório tem como objetivo descrever a relevância da abordagem da liderança pedagógica para a melhoria educacional, bem como suas possibilidades de materialização nas políticas voltadas ao fortalecimento da liderança escolar. O objetivo é posicionar tal abordagem no Brasil e promover o desenvolvimento de ações que apontem nessa direção, o que, como veremos neste relatório, faz parte de uma visão mais ampla de como a liderança escolar e educacional pode contribuir para a qualidade dos aprendizados.

O relatório está estruturado em quatro partes. A primeira aborda a evolução conceitual da liderança pedagógica na literatura, com foco em sua problematização e nos pilares fundamentais que a caracterizam. A segunda parte aprofunda a importância da liderança pedagógica e seus principais efeitos para a melhoria educacional. A terceira parte descreve como essa abordagem se manifesta nas políticas educacionais, considerando algumas dimensões como o desenvolvimento de padrões e marcos de atuação, o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada, e os processos de seleção dos líderes escolares.

Esta revisão permite identificar as principais características de tais iniciativas e, assim, estabelecer os principais desafios para a formulação dessas dimensões de política a partir de uma abordagem da liderança pedagógica. Por fim, a quarta parte busca projetar alguns aprendizados e traz algumas sugestões que podem potencializar esta dimensão de liderança no modelo educacional brasileiro.

O que entendemos por liderança pedagógica



O conceito de liderança pedagógica assumiu diversas formas de expressão na literatura, porém existe certo consenso, entre acadêmicos, pesquisadores e responsáveis pelas políticas, de que se trata da influência exercida pelos líderes escolares¹, por meio dos professores, no aprendizado dos alunos e nos processos de melhoria das comunidades educacionais, garantindo a qualidade da prática docente, impactando na implantação do currículo e no desenvolvimento profissional, proporcionando assim as condições que permitem melhorar o ensino e o aprendizado. (BELLIBAS *et al.*, 2021; BENDIKSON *et al.*, 2012; HALLINGER; MURPHY, 1985).

Hallinger e Murphy (1985) propõem um marco de referência em que descrevem três dimensões principais para pensar o papel dos líderes pedagógicos, a saber: a definição da missão da escola, a administração do projeto pedagógico e a promoção de um ambiente escolar que proporcione o aprendizado dos alunos. Tais dimensões de práticas permitem estabelecer metas compartilhadas, o desenvolvimento profissional dos docentes e criar condições organizacionais que promovam uma cultura de colaboração (BOLÍVAR, 2010a; BOLÍVAR, 2015). Desta forma, a liderança pedagógica pode estar associada ao desenvolvimento de práticas específicas e a dinâmicas de influência que contribuem para a estabilidade, a qualidade do ensino e a melhoria do rendimento escolar dos alunos (ROBINSON *et al.*, 2008; HALLINGER; MURPHY, 1985; MARZANO *et al.*, 2005; LEITHWOOD *et al.*, 2006). Visto dessa forma, é pertinente representar tal tipo de liderança como uma rede de relações que gera processos de confluência entre diversos atores e práticas educacionais, as quais podem ser evidenciadas no sistema, na organização e nas interações entre os envolvidos. (CHERUBINI; VOLANTE, 2010).

A liderança pedagógica mostrou resultados relevantes, especialmente em contextos educacionais de alta complexidade, principalmente porque considera a implementação de ações que visam definir expectativas claras relacionadas à melhoria do desempenho dos estudantes e à criação de um ambiente escolar favorável ao aprendizado (FINKEL, 2012). Um exemplo disso é o que acontece com a colaboração e o trabalho em equipe dentro da comunidade educacional, na qual a liderança pedagógica é um importante facilitador no desenvolvimento de uma cultura organizacional em que cada um de seus atores faz parte de uma rede que sustenta e impacta a aprendizagem dos alunos (BOLÍVAR, 2015; CONTRERAS, 2016). Situação semelhante ocorre ao observar a contribuição dessa abordagem da liderança para o desenvolvimento profissional docente, impactando nas variáveis mediadoras do desempenho dos professores e, portanto, nos resultados de aprendizado (BARBER; MOURSHED, 2008; BOLÍVAR, 2010a; CONTRERAS, 2016; LEITHWOOD *et al.*, 2008). Embora a liderança pedagógica se distancie de outros modelos ou abordagens utilizadas em pesquisas especializadas, complementa e enriquece o fenômeno da liderança escolar. Isso é observado por Marks e Printy (2003) quando indicam que as diversas abordagens da liderança podem coexistir e se fortalecer mutuamente, sendo a liderança pedagógica uma condição necessária para implementar práticas de liderança transformacional ou outras, dentro das unidades educacionais².

¹ Literatura utilizada é focada na escola.

² <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-lideranca-escolar-para-a-melhoria-da-educacao-contribuicoes-para-o-debate-publico-no-brasil,eb0497d4-f12c-4a74-ac28-4970eb637264>

O mero exercício da liderança pedagógica não basta para alcançar os resultados desejados em uma escola e é necessário sinergia entre os diferentes atores da comunidade, principalmente entre a equipe diretiva e os professores, o que contribui para os processos de ensino e aprendizado. Nesse sentido, para que a liderança pedagógica seja eficaz, é necessário que esta adote uma abordagem colaborativa e de intercâmbio, fatores-chave que induzem o surgimento de novos tipos de liderança, por exemplo, a liderança pedagógica e a liderança compartilhada ou distribuída (HEFFERNAN; LONGMUIR, 2019).

O exercício de uma liderança pedagógica com tais características permitiria que os professores se sentissem parte dos processos de tomada de decisão que têm como objetivo melhorar o ensino, tanto dentro quanto fora da sala de aula, destacando os esforços mútuos das equipes diretivas e docentes para melhorar o ensino e a aprendizagem (ZHAN et al., 2020). Nesse contexto, a liderança pedagógica, não restrita ao diretor, mas compartilhada ou distribuída com sua equipe e demais atores da escola, ocupa um lugar privilegiado (HARRIS, 2008), podendo ser vista como uma prática mais democrática, que se espalha pelo conjunto da organização, em vez de ser algo exclusivo dos líderes formais. O compartilhamento das responsabilidades com os membros da equipe diretiva e os professores, e inclusive com o restante da comunidade educacional, segundo a pesquisa, melhora consideravelmente o aprendizado dos estudantes (ROBINSON et al., 2009; HALLINGER; HECK, 2014).

Dessa forma, a liderança pedagógica deixa de ser vista como algo exercido por uma única pessoa, ao contrário, é assumida como uma prática exercida pela comunidade em seu conjunto, em que cada equipe e área tem ciência das capacidades e conhecimentos das demais e é capaz de definir as pessoas mais adequadas para liderar essa tarefa. Em tal contexto, surgem como atores-chave outras posições de liderança ou as chamadas lideranças intermediárias (*middle leaders*), que atuam entre a posição do responsável formal da escola e o conjunto de professores que nela trabalham (BOLÍVAR, 2019). Exemplo disso são os coordenadores de áreas do conhecimento, os tutores, etc., além de outras lideranças informais que permitem avançar em uma progressiva melhoria. Neste sentido, a liderança pedagógica permite que as equipes de gestão e demais docentes possam desenvolver todas as suas potencialidades e capacidades que contribuam para responder às prioridades curriculares da escola, às necessidades dos estudantes e à melhoria dos resultados de aprendizagem.

A liderança pedagógica como componente fundamental da liderança eficaz



As evidências mostram que a liderança pedagógica, focada nos aprendizados dos alunos, pode ter efeitos positivos sobre estes, e também sobre a qualidade do ensino e o ambiente organizacional da comunidade educacional (BARBER; MOURSHED, 2008; BOLÍVAR, 2010b; HORN; MARFÁN, 2010; LEITHWOOD; JANTZI, 2008; MARAZANO *et al.*, 2005; PONT *et al.*, 2008). A influência que esse tipo de liderança exerce nos resultados de aprendizagem pode ser evidenciada em estudos que mostram diferenças significativas no desempenho dos alunos, por meio de uma influência pedagógica da organização educacional (HECK; HALLINGER, 2005). Desta forma, demonstrou-se que as diferenças no desempenho acadêmico são determinadas pela predominância de práticas de caráter pedagógico ou instrucional, diferente de outros fatores que também podem exercer alguma influência (ALIG-MIELCAREK; HOY, 2005).

Os estudos realizados por Leithwood e outros (2004) enfatizaram a descrição da função da liderança pedagógica, considerando dois aspectos fundamentais. O primeiro está relacionado à definição do foco na gestão escolar, que contribui especialmente para criar as condições para que os docentes realizem um trabalho efetivo e o segundo aspecto está relacionado com a influência nos membros da organização para que estes se mobilizem em determinada direção, e cujo objetivo final são os resultados de aprendizado por parte de todos os alunos. As pesquisas realizadas por Leithwood e sua equipe demonstraram o efeito desta abordagem da liderança por meio da revisão de práticas específicas que exercem influência, gerando estabilidade e melhoria nos aprendizados (LEITHWOOD *et al.*, 2006).

Os antecedentes proporcionados pelas diversas pesquisas sobre o tema explicam a existência de certas práticas de liderança que têm efeito no resultado dos aprendizados, havendo certo consenso sobre a existência de ao menos três importantes dimensões ou áreas de prática. Em primeiro lugar, algumas práticas vinculadas à definição de metas, objetivos e prioridades focalizadas no processo pedagógico; em segundo lugar, existem práticas relacionadas com a comunicação e a motivação de objetivos acadêmicos e, em terceiro lugar, práticas relacionadas ao desenvolvimento e ao redesenho das capacidades da organização escolar para melhorar e monitorar os processos de ensino (LEITHWOOD *et al.*, 2006; ROBINSON *et al.*, 2008). Além disso, na última década houve um aprofundamento nas pesquisas sobre as práticas de cada uma das dimensões acima mencionadas e as pesquisas acrescentaram à gestão instrucional aquelas práticas voltadas à participação dos líderes, em conjunto com os docentes, nos processos de ensino e aprendizagem (LEITHWOOD *et al.*, 2020).

Embora as primeiras pesquisas empíricas tenham sido realizadas a partir da hipótese de que havia um efeito direto dos líderes escolares na aprendizagem dos estudantes, posteriormente as evidências mais contundentes mostraram que tal efeito é indireto. Isso redefiniu os construtos a estudar a relação de mediação existente entre eles (HALLINGER; HECK, 1996), sugerindo que o efeito total da liderança exercida pela equipe gestora tem um impacto maior no aprendizado dos alunos, embora de maneira indireta (LEITHWOOD *et al.*, 2006). Nesse sentido, as evidências puderam verificar que, quando a direção escolar exerce práticas de liderança pedagógica, pode se tornar o segundo fator mais influente na melhoria da aprendizagem dos estudantes, depois da influência do docente em sala de aula (LEITHWOOD *et al.*, 2008; BARBER *et al.*, 2010).

Os líderes escolares altamente eficazes são capazes de utilizar os recursos estrategicamente e priorizar objetivos de ensino, definir metas e ex-

pectativas claras, e promover um ambiente adequado para o ensino. É o que apontam Day, Gu e Sammons (2016) quando afirmam que a partir da abordagem da liderança pedagógica, os líderes da escola são responsáveis por promover melhores resultados de aprendizado nos estudantes por meio da melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado dentro das salas de aula.

Barber e colaboradores (2010) apontam que o exercício de uma liderança pedagógica por parte dos líderes escolares tem influência na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Aqueles líderes cujas práticas não são orientadas para a melhoria do ensino em sua escola têm menor influência na obtenção de melhores resultados. Robinson, Hoepa e Lloyd (2009) reforçam essa ideia, indicando o que as pesquisas têm mostrado reiteradamente, que quando o trabalho da equipe gestora se concentra no ensino e no aprendizado, maior será a influência nos resultados alcançados pelos estudantes.

Segundo Krüger e Scheerens (2012), as metanálises realizadas sobre as práticas de liderança indicam que aquelas que têm foco na liderança pedagógica apresentam maior impacto nos resultados dos alunos, diferentemente de outras abordagens da liderança. Isso é demonstrado por Leithwood, Day e outros pesquisadores (2006) ao propor a ideia de que os líderes efetivos são aqueles que conseguem mobilizar as condições dos docentes e impactar os aprendizados por meio do desenvolvimento de um mesmo repertório de práticas, destacando aquela orientada a gerenciar a instrução (o ensino e a aprendizagem) na escola. Posteriormente, Robinson e sua equipe (2011, 2014 e 2017), a partir de uma metanálise de estudos quantitativos que reforçam a relação entre a liderança e os resultados alcançados pelos estudantes, identificaram cinco dimensões da liderança eficaz, destacando aquelas que buscam promover e participar do aprendizado e do desenvolvimento profissional dos professores, bem como garantir um ambiente organizado e de apoio.

A tabela abaixo apresenta os detalhes desta evidência, observando que tanto o que foi proposto por Leithwood e sua equipe em 2006 quanto o que foi apresentado posteriormente por Robinson em 2011 são convergentes:

PRÁTICAS DE LIDERANÇA PARA A APRENDIZAGEM

(LEITHWOOD et al., 2006)

Estabelecer uma direção (visão, expectativas e objetivos do grupo)

Desenvolver as pessoas

Redesenhar a organização

Gerenciar os programas de ensino e aprendizagem

DIMENSÕES DE UMA LIDERANÇA EFICAZ

(ROBINSON, 2011)

Estabelecimento de metas e expectativas

Obtenção e designação de recursos de maneira estratégica

Planejamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo

Promoção e participação no aprendizado e no desenvolvimento profissional

Garantia de um ambiente organizado e de apoio

Recentemente, o relatório da Wallace Foundation (GRISSOM *et al.*, 2021), com base na revisão de um amplo leque de estudos qualitativos e quantitativos realizados nos Estados Unidos, identificou três grandes áreas de habilidades e expertises necessárias aos líderes de sucesso: 1) o ensino ou instrução; 2) as pessoas; e 3) a organização. Em seguida, o relatório descreve como essas habilidades e expertises se manifestam em quatro categorias essenciais que promovem melhores resultados de aprendizado, entre as quais estão: 1) o envolvimento na interação com professores com foco no processo de ensino; 2) construir um ambiente escolar “produtivo”; 3) facilitar a colaboração eficaz e as comunidades de aprendizagem profissional; e 4) gerir estrategicamente o pessoal e os recursos.

Em síntese, a vasta pesquisa internacional permite observar que a influência da liderança pedagógica na aprendizagem dos estudantes se explica por sua atuação nos propósitos acadêmicos e na promoção de práticas voltadas ao monitoramento da ação de professores e alunos em relação a este objetivo (ROBINSON *et al.*, 2008; OCDE, 2009). Da mesma forma, as pesquisas empíricas mostraram que a influência da liderança escolar nos resultados acadêmicos dos alunos é principalmente indireta (HALLINGER, 2008) impactando apenas algumas variáveis (WITZIERS *et al.*, 2003). Além disso, considerando que seu efeito mobiliza variáveis dentro da organização escolar, como a orientação para metas e a promoção de altas expectativas, sua contribuição vai além da eficácia dos resultados, impactando outras variáveis relacionadas aos processos do currículo e da instrução (FIRESTONE; RIEHL, 2005), além de outras dimensões relacionadas à cultura e à experiência escolar (ALIG-MIELCAREK; HOY, 2005). Como Barber e Mourshed (2008) apontam, a liderança instrucional tem um impacto direto no desenvolvimento profissional docente, bem como no desenvolvimento de formas de trabalho cooperativas e participativas que promovam a mudança interna e o capital social no interior das comunidades educacionais.

**Aplicações
da liderança
pedagógica
em políticas
educacionais a
partir de uma
perspectiva
comparativa**



As políticas educacionais, especificamente aquelas dirigidas à liderança escolar, são as que definem as linhas e os marcos de atuação para a função diretiva, bem como as condições em que se realiza a tarefa de dirigir escolas (PONT, 2017). Dessa forma, pode haver uma ou várias políticas educacionais voltadas à liderança escolar, dependendo do número de estratégias que forem definidas para mudar a situação dos diretores escolares e daqueles que integram suas equipes de gestão. Assim, existem políticas destinadas a apoiar a prática dos diretores ou líderes e suas equipes, estabelecendo critérios que permitam delimitar seus papéis e funções, que podem ser traduzidos, por exemplo, em padrões de liderança escolar. Também existem políticas que buscam estabelecer requisitos para o acesso ao cargo, além de outras que organizam os processos de seleção e avaliação dos líderes ou que definem a forma como a função é remunerada. Por fim, outro âmbito de políticas voltadas para a liderança são as referentes à formação inicial ou contínua dos líderes escolares. Todos estes âmbitos de política devem estar a serviço da função social da escola, garantindo a socialização das novas gerações em relação aos saberes aprendidos como relevantes por uma determinada sociedade e o desenvolvimento de atitudes e habilidades.

O relatório McKinsey foi um dos primeiros a identificar as estratégias que contribuem para explicar as diferenças de desempenho escolar entre os diferentes países analisados (MOURSHED *et al.*, 2012). Este relatório destaca o papel fundamental dos líderes escolares na melhoria escolar, enfatizando quatro grandes fatores de influência: a) atrair pessoas de alta qualidade para a profissão docente; b) desenvolver uma abordagem e estratégias que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade; c) fomentar, selecionar e desenvolver líderes pedagógicos, e d) dar atenção contínua ao desenvolvimento dos alunos, das escolas e dos grupos de escolas, mediante o uso de dados. Da mesma forma, um estudo realizado pela OCDE em 2009 comparou as práticas dos líderes escolares de 22 sistemas educacionais³, propondo várias recomendações para profissionalizar a liderança escolar. Uma destas recomendações visava redefinir as responsabilidades dos líderes focados na melhoria, sugerindo que suas práticas deveriam estar centradas no apoio e no desenvolvimento da qualidade docente como eixo prioritário (PONT *et al.*, 2008).

Estes antecedentes coexistem com uma tendência mais global que enfatiza o fato de que o sucesso das reformas educacionais, visando melhorar o ensino e o aprendizado, depende em grande parte das habilidades e da motivação dos líderes escolares. No entanto, o que parece ter maior impacto é o desenvolvimento de um conjunto de práticas dos líderes que focam no trabalho, no apoio e no desenvolvimento da qualidade do ensino (PONT, 2020). Além disso, embora haja uma tendência que mostra que as políticas de liderança escolar fazem parte de reformas educacionais mais amplas que se caracterizam pela introdução de mudanças focalizadas na descentralização e no aumento da autonomia escolar, bem como na introdução de mecanismos de prestação de contas e responsabilização, um elemento comum a elas é a necessidade constante de que os líderes escolares sejam capazes de exercer práticas de liderança pedagógica que lhes permitam responder de maneira eficaz a tais desafios (PONT, 2020).

³ Austrália, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francesa), Chile, Dinamarca, Finlândia, França, Hungria, Irlanda, Israel, Coreia, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Eslovênia, Espanha, Suécia e Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte e Escócia).

Diante do exposto, a abordagem da liderança pedagógica se expressa nas diferentes dimensões das políticas de liderança escolar implementadas nos diversos sistemas educacionais.

Serão examinadas a seguir algumas experiências que mostram como essa abordagem pode ser aplicada para: 1) a definição de papéis e funções dos dirigentes escolares, em que se pode observar o desenvolvimento de marcos de atuação e padrões; 2) o desenvolvimento de programas de formação em gestão e liderança escolar; e 3) os processos de seleção de líderes:

1. DEFINIÇÃO DE PAPÉIS E FUNÇÕES

Vários países fizeram esforços significativos para definir o que se espera dos diretores escolares e suas equipes, para além de suas funções administrativas. Isso resultou na **definição de marcos de atuação e parâmetros** que, geralmente, fazem parte de políticas mais amplas que buscam definir referências curriculares e, em outros casos, referências docentes.

Os marcos de atuação têm se caracterizado por estabelecer certas práticas de liderança pedagógica e critérios que favorecem seu desenvolvimento a partir do papel da equipe gestora. Isto se refletiu na experiência norte-americana do Canadá, com o desenvolvimento do “Marco de Liderança de Ontário” (Ministério da Educação de Ontário, 2012), cujo objetivo é orientar o desenvolvimento de práticas efetivas de liderança. Entre elas, a liderança pedagógica se materializa por meio da proposta de práticas que visam, por exemplo, aprimorar o programa pedagógico, destacando ações como o monitoramento do progresso dos aprendizados dos estudantes e da melhoria escolar da instituição de ensino, dar apoio pedagógico à comunidade escolar e fornecer ao pessoal um programa pedagógico, entre outras (POLLOCK, 2018; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ONTÁRIO, 2014; WEINSTEIN; MUÑOZ, 2018).

No contexto latino-americano, o Chile desenvolveu o “Marco para a Boa Direção e a Liderança Escolar” (MBDLE), que define os conhecimentos, competências e práticas mínimas para o desenvolvimento da liderança escolar, com o objetivo de orientar a ação, o processo de autodesenvolvimento e formação especializada da equipe diretiva das escolas de ensino fundamental e médio (MINEDUC, 2015). O marco incorpora práticas diretivas que estão diretamente vinculadas a alguns dos pilares que caracterizam a liderança pedagógica ao definir e destacar uma dimensão de práticas dirigida aos processos de ensino-aprendizagem. Esta dimensão propõe que as equipes diretivas devem dar ênfase em garantir a qualidade da implementação curricular, melhorar as práticas de ensino e desenvolver práticas centradas na obtenção dos resultados de aprendizagem dos alunos (MINEDUC, 2015).

Outro exemplo é o que acontece na Austrália, no estado de Vitória, onde foi proposto um marco com “Diretrizes para o Desempenho e o Desenvolvimento da Classe Diretiva”, que descreve detalhadamente as práticas do diretor e dos assistentes do diretor. Este instrumento destaca aspectos da abordagem da liderança pedagógica ao enfatizar, entre outras, a importância da devolutiva diretiva aos docentes para melhorar a aprendizagem escolar, bem como estabelecer diretrizes que construam uma comunidade de ensino-aprendizagem, tanto a partir do diretor quanto a partir de sua equipe diretiva (RAO et al., 2014; BOLÍVAR, 2015). Situação semelhante ocorre na Nova Zelândia (2008),

onde foi desenvolvido o marco de atuação para diretores escolares, o “Liderança Kiwi para Diretores (KLP)”, que considera aspectos da abordagem da liderança pedagógica ao definir práticas específicas voltadas à construção das condições pedagógicas, administrativas e culturais necessárias para a melhoria do aprendizado e a consecução de uma liderança educacional efetiva.

Por outro lado, e em relação ao desenvolvimento de padrões para diretores escolares, Pont et al. (2008) apontam que estes são cada vez mais relevantes, especialmente quando as funções dos diretores escolares foram ampliadas e diversificadas, desviando o foco de sua gestão desses fatores-chave para impactar o aprendizado dos alunos, como são a dimensão pedagógica e o apoio aos docentes. Para estes autores, os padrões cumprem uma função semelhante à definida para professores e alunos, portanto, identificam o que os diretores escolares devem saber e podem fazer nos âmbitos de sua competência, esclarecendo e orientando suas práticas.

A experiência internacional indica que os padrões para diretores escolares são uma ferramenta que pode contribuir para melhorar a qualidade educacional. De acordo com um estudo realizado em 2013 pelo Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), é possível observar alguns propósitos comuns nos padrões, entre eles especificar as funções dos diretores escolares; orientar o desenvolvimento profissional e os processos de avaliação, bem como definir os processos de seleção. Dentro dos conteúdos abordados pelos padrões para diretores escolares, em países como Austrália, Nova Zelândia, EUA, Canadá (Colúmbia Britânica e Quebec), Inglaterra e Chile, é possível observar um conjunto de dimensões e descritores que dão conta de certos elementos comuns entre um sistema educacional e outro, sendo comum nesses casos a definição da gestão pedagógica em que se espera que os diretores tenham a capacidade de monitorar os processos de aprendizagem, acompanhando o desempenho dos estudantes e professores, usando evidências e informações disponíveis (CEPPE, 2013). Nos casos latino-americanos como Peru, Colômbia e Chile, é comum a ênfase nas responsabilidades voltadas para a gestão administrativa e institucional, sendo a função mais pedagógica uma tarefa secundária, relegada ao âmbito normativo.

No Equador foram definidos padrões de gestão escolar e desempenho profissional, destacando aspectos centrais da dimensão pedagógica da liderança. Tais padrões definem os processos de gestão e as práticas institucionais que contribuem para que todos os estudantes alcancem os resultados de aprendizagem esperados, para que os atores das instituições educacionais se desenvolvam profissionalmente e que a organização avance na direção de um funcionamento ótimo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO EQUADOR, 2021). Dentro das quatro dimensões abordadas por este instrumento, destaca-se aquela voltada para a gestão pedagógica, na qual se destacam dois componentes, o primeiro vinculado ao ensino e à aprendizagem, e o segundo, relacionado ao aconselhamento aos estudantes e ao reforço acadêmico. O primeiro busca que as equipes gestoras garantam a articulação entre os planejamentos curriculares anuais e o planejamento curricular institucional, bem como avaliar a prática pedagógica e monitorar a avaliação dos aprendizados dos estudantes. Já o segundo componente propõe que as equipes gestoras supervisionem a execução do serviço de aconselhamento aos estudantes e coordenarem a implementação do reforço acadêmico.

Um estudo desenvolvido pela Universidade Diego Portales em 2018, sobre as necessidades de formação dos líderes escolares, identificou que em todos os casos estudados (Califórnia/EUA, Reino Unido, Austrália e México) observa-se o desenvolvimento de padrões e que eles podem ser agrupados em, ao menos, quatro domínios ou competências comuns (estratégico, pedagógico, organizacional e de participação), pelo os quais as práticas de gestão escolar devem ser orientadas. Estas mesmas áreas também convergem com o que as pesquisas apontam a respeito daquelas práticas que impactam as condições de ensino, favorecem os aprendizados e, portanto, a qualidade do ensino (MARZANO *et al.*, 2005; LEITHWOOD; JANTZI, 2005; ROBINSON *et al.*, 2008).

Finalmente, no caso do Brasil, observa-se que, dado o nível de descentralização do sistema educacional, não existe uma definição de padrões nem de marcos de atuação para diretores escolares em nível nacional. Entretanto, nos últimos anos alguns esforços têm sido feitos para avançar nesse desafio, como a proposta de uma Matriz de Competências do Diretor Escolar, desenvolvida pelo Ministério da Educação e apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que, organizou consultas públicas sobre o texto, e deu origem à Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. São dez competências gerais, desdobradas em 17 competências específicas, aprovadas pelo CNE em 2021, a serem homologadas pelo Ministério da Educação.

2. DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Embora exista diversidade na concepção, implementação e avaliação das políticas de formação para equipes gestoras escolares, a literatura especializada é clara ao apontar que existem alguns âmbitos comuns, ou aspectos centrais, que são importantes a considerar (OCDE, 2012; PONT *et al.*, 2008; ORR; POUNDER, 2011; FLUCKIGER *et al.*, 2014; WALLACE FOUNDATION, 2016; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2009; JACKSON; KELLEY, 2002; COSNER *et al.*, 2015; YOUNG, 2019). Um desses âmbitos comuns se refere ao fato de que os objetivos dos programas de formação mais efetivos são geralmente orientados ao aprendizado dos alunos e à melhoria escolar, o que se traduz no desenvolvimento de competências relacionadas à liderança pedagógica, deixando para trás abordagens centradas somente no desenvolvimento da gestão administrativa (OCDE, 2012; PONT *et al.*, 2008; FLUCKIGER *et al.*, 2014; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2009).

Um dos países que implementou alguns dos princípios que orientam a abordagem da liderança pedagógica é Singapura, por meio do desenvolvimento do programa “Líderes em Educação” (LEP), realizado pelo Instituto Nacional de Educação e dirigido para diretores e funcionários do Ministério da Educação do país (TAN, 2015). Este programa foi construído com o objetivo de selecionar e capacitar líderes escolares nas habilidades da nova liderança instrucional, incorporando elementos da abordagem da liderança pedagógica, por meio do desenvolvimento de práticas que buscam gerar a tomada de decisão colaborativa na escola em conjunto com a criação de estruturas que permitam sustentar tais práticas em nível sistêmico. De certa forma, este programa incorpora os pilares de configuração de uma comunidade de ensino-aprendiza-

gem e a construção de estruturas de colaboração e trabalho em equipe (WEINSTEIN; MUÑOZ, 2018), aspectos fundamentais que caracterizam a abordagem da liderança pedagógica.

Na América Latina, a Colômbia elaborou o “Plano Nacional de Desenvolvimento” (2018-2022), que propõe um projeto estratégico de escola de liderança para equipes gestoras com programas de formação específicos em três linhas: gestão pessoal, gestão pedagógica e gestão administrativo-comunitária. A Colômbia também conta com uma experiência de formação inovadora, por meio da implementação do “Programa Reitores Líderes Transformadores” (RLT), promovido pela Fundação Empresários pela Educação (VAILLANT, 2020). O programa surgiu em 2010 com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal, pedagógico e administrativo de diretores escolares de 23 municípios do país, aprimorando suas competências como líderes pedagógicos, administrativos e comunitários. A avaliação de impacto realizada por Harker, Herrera, García e Escallón (2018), conclui que o programa fortaleceu o desenvolvimento de melhores práticas nas equipes gestoras especialmente aquelas ligadas à melhoria da administração escolar, do ambiente escolar e do clima em sala de aula, da reflexão pedagógica, bem como o trabalho colaborativo e em rede entre pares (VAILLANT, 2020).

No caso do Brasil, a partir do estudo realizado em 2017 pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) em 13 estados do país, foi observado que São Paulo, Rondônia, Santa Catarina, Mato Grosso, Paraíba, Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal oferecem cursos ou atividades de iniciação ou de capacitação profissional para o desempenho da direção escolar, nos quais, embora alguns aspectos relacionados à dimensão pedagógica da liderança tenham sido incluídos, não é possível determinar que esta seja uma das áreas mais relevantes para os programas de formação existentes (VAILLANT; RODRÍGUEZ, 2018).

Por último, cabe assinalar que um problema recorrente neste âmbito de política é a identificação das necessidades de formação profissional, sendo a preparação dos diretores uma área significativamente afetada e influenciada pelas diferentes fases da carreira profissional. Assim, por exemplo, os líderes que já estão realizando o trabalho diretivo precisam atualizar seus conhecimentos, dispor de ferramentas que lhes permitam apoiar o desenvolvimento profissional de seus docentes, bem como adquirir as competências necessárias para compreender melhor as evidências sobre os processos de ensino e aprendizado e se adaptar ao contexto em que atuam (WEINSTEIN et al., 2016; POGGI, 2008; BUSH, 2019; SLATER et al., 2019).

3. PROCESSOS DE SELEÇÃO DE LÍDERES ESCOLARES

Para fortalecer e apoiar a função diretiva foram sendo definidas, entre outras políticas, a de estabelecer processos de seleção profissionalizados, definindo como aspectos-chave aqueles critérios que orientam esse processo nos diferentes contextos educacionais. Assim, é possível observar que na maioria dos países que incorporaram essa política em seus sistemas educacionais, reforçou-se a ideia de que os candidatos ao cargo tenham experiência anterior como professores, enfatizando como fator-chave a experiência de ensino em sala de aula. É o caso de países como Argentina, México e Peru, Equador, Colômbia e República Dominicana, assim como o estado do Ceará, no Brasil. Além disso, existem outros requisitos, como ter participado de programas de for-

mação relacionados à gestão e liderança escolar. Embora tais critérios constituam um piso mínimo para fazer um primeiro filtro, são pouco eficientes para encontrar líderes adequados em centros específicos, pois isso exige aprofundar as habilidades e competências de liderança dos candidatos (ARAVENA, 2020 ; PONT et al., 2008).

Diante do exposto, e como ponto a destacar, **alguns sistemas avançaram na inclusão de critérios que ressaltam o caráter pedagógico da função diretiva, como é o caso do estado de Vitória (Melbourne) na Austrália, onde demonstrar domínio de práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem é um dos seis critérios de seleção mais importantes desse processo.** O mesmo ocorre na Nova Zelândia, onde os padrões para diretores escolares são o principal instrumento que orienta os processos de seleção e no qual **são enfatizadas as habilidades relacionadas à dimensão pedagógica como um aspecto fundamental sobre o qual os candidatos devem demonstrar algum domínio.**

Outro exemplo interessante é o que acontece na República Dominicana, onde o concurso público de seleção contempla a realização de uma prova de conhecimentos em que os participantes devem demonstrar competências na área técnica e docente. Situação semelhante ocorre no México, cujo sistema de seleção contempla a realização de um exame de conhecimentos e habilidades, entre as quais se considera o domínio das práticas docentes, bem como a aplicação de conteúdos e abordagens de ensino, incluídos no projeto educacional da escola. Além disso, esse instrumento avalia a capacidade do candidato para garantir a aprendizagem de todos os alunos, melhorar o trabalho em sala de aula e os resultados educacionais da escola (DIAZ-DELGADO; GARCIA-MARTINEZ, 2019).

Na Colômbia, a legislação em vigor estabelece que os candidatos devem realizar uma prova de conhecimentos para demonstrar suas competências em várias áreas de gestão, entre as quais o domínio de aspectos técnicos e pedagógicos (ARAVENA, 2020). Já na Espanha, a atual Lei Orgânica da Educação define um novo perfil do modelo de direção, que gira em torno de três eixos centrais, entre os quais figura ser líder pedagógico e de gestão, responsável pelo projeto educacional. No caso do Chile, importantes esforços foram feitos nos últimos anos para alinhar o processo de seleção de diretores escolares, especificamente no que se refere à construção do perfil do cargo, às dimensões das práticas propostas pelo Marco para a Boa Direção e Liderança Escolar. Dessa maneira, o perfil define competências para o exercício do cargo, entre as quais se destacam liderar os processos de ensino e aprendizagem, a capacidade de gerenciar as práticas associadas à sala de aula e o monitoramento do que nela acontece, bem como prestar apoio técnico aos docentes, acompanhando a implementação curricular e as práticas pedagógicas, entre outras (MINEDUC, 2014).

Por fim, e conforme apontado no segundo Relatório de Política sobre Seleção de Diretores Escolares, no caso do Brasil, as redes de ensino municipais e estaduais definem suas políticas e processos de seleção de diretores escolares de forma relativamente autônoma. Assim, é possível observar nas 27 unidades da federação e nos 5.570 municípios do país arranjos muito heterogêneos com a finalidade de oferecer estabelecimentos de ensino para seus diretores. A seleção de diretores escolares, seja por critérios técnicos, de mérito e desempenho, seja por consulta pública à comunidade escolar, tem como objetivo materializar o propósito da gestão democrática (ARAVENA, 2020). Assim, por exemplo, no caso do estado de São Paulo, uma fase do processo de seleção

considera a aprovação em um concurso público, porém, os aspectos pedagógicos dessa avaliação não são necessariamente os mais relevantes, como são os critérios voltados para a gestão administrativa da escola. Situação semelhante ocorre no estado do Rio de Janeiro, cujo processo de seleção não especifica critérios que revelem a dimensão pedagógica das tarefas diretivas, mas, sim, ter licenciatura e ser eleito por maioria simples dos votos dos diferentes atores da comunidade escolar (ARAVENA, 2020).

As Tabelas 1, 2 e 3 resumem as experiências de alguns países na definição de políticas de liderança escolar e cujos conteúdos enfatizam a dimensão pedagógica:

Tabela 1

DIMENSÃO DE POLÍTICA	PAÍS	EXPRESSÃO DO ENFOQUE PEDAGÓGICO
Definição de papéis e funções: padrões e marcos de atuação	Austrália, Nova Zelândia, EUA, Canadá (Colúmbia Britânica e Quebec) e Inglaterra.	Seus padrões incluem uma dimensão pedagógica, destacando práticas como: ter conhecimentos pedagógicos, gerenciar o planejamento curricular, supervisionar o ensino, monitorar os aprendizados e o uso adequado de dados, implementar ações de melhoramento curricular, disseminar boas práticas e tecnologias para o ensino.
	Chile	O marco de atuação inclui uma dimensão pedagógica que promove o desenvolvimento de práticas orientadas para liderar e monitorar os processos de ensino e aprendizado.
	México	Uma dimensão dos padrões enfatiza a necessidade de os diretores escolares demonstrarem pleno domínio das abordagens curriculares, planos, programas e conteúdos.
	Peru	Considera duas dimensões fundamentais: Gestão das condições para a melhoria dos aprendizados; orientação dos processos pedagógicos para a melhoria dos aprendizados.
	Colômbia	Incorpora uma dimensão pedagógica que enfatiza a prática diretiva de conduzir, organizar e supervisionar o trabalho docente, a implementação do programa acadêmico e a avaliação dos professores.
	Equador	Os padrões incluem uma dimensão pedagógica que enfatiza o desenvolvimento de práticas como: supervisionar a avaliação dos estudantes e os resultados dos aprendizados, dirigir e monitorar o trabalho docente e a implementação do programa acadêmico,

Fonte: elaboração própria baseada em: WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ VEJAR, M. (2014); CEDLE (2018); MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; QUIROZ, J. (2019); DIAZ-DELGADO; GARCIA-MARTINEZ (2019).

Tabela 2

DIMENSÃO DE POLÍTICA	PAÍS	EXPRESSÃO DO ENFOQUE PEDAGÓGICO
Desenvolvimento de programas de formação	Califórnia (Estados Unidos)	Até 2017 tinha um programa de certificação que incluía três grandes módulos, entre eles o de Liderança e Gestão para a Melhoria da Instrução. Este módulo se concentra nos elementos necessários para alinhar os recursos financeiros e humanos com as prioridades da instrução e a melhoria do desempenho dos alunos.
	Reino Unido	Espera-se que os provedores de formação incluam em seus programas seis áreas de conteúdo, entre as quais se destacam a docência e a excelência curricular, bem como a área de estratégia e melhoria.
	Austrália	Espera-se que a formação de diretores escolares seja orientada para o desenvolvimento de práticas profissionais-chave, entre as quais liderar o ensino e o aprendizado.
	Singapura	Um dos objetivos do Programa de Gestão e Liderança nas Escolas (MLS) é aprimorar as capacidades dos diretosivos para liderar os processos de ensino e aprendizado, por meio da criação de equipes de aprendizado com foco na melhoria contínua do currículo.
	México	Os padrões de gestão orientam a formação de líderes enfatizando o desenvolvimento de competências em várias dimensões da gestão, especialmente na dimensão pedagógica curricular.
	Colômbia	O Plano Nacional de Desenvolvimento (2018-2022) prevê a partir de 2020 um projeto estratégico de escola de liderança para diretosivos docentes, com programas de formação específicos em três linhas: gestão pessoal, gestão pedagógica e gestão administrativo-comunitária. Além disso, o “Programa Reitores Líderes Transformadores” (RLT) busca fortalecer as competências pedagógicas, administrativas e comunitárias.

Fonte: elaboração própria baseada em: WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ VEJAR, M. (2014); CEDLE (2018); MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; QUIROZ, J. (2019); DIAZ-DELGADO; GARCIA-MARTINEZ (2019).

Tabela 3

DIMENSÃO DE POLÍTICA	PAÍS	EXPRESSÃO DO ENFOQUE PEDAGÓGICO
Seleção de diretores escolares	Argentina, México e Peru, Equador, Colômbia e República Dominicana, Ceará (Brasil)	O processo de seleção estabelece como um de seus principais requisitos que os candidatos tenham experiência anterior como professores em sala de aula.
	Austrália e Nova Zelândia	Os candidatos devem demonstrar as competências atuais nos marcos de atuação e padrões, dentro dos quais a dimensão pedagógica é altamente valorizada.
	Chile	O perfil do cargo publicado no regulamento do concurso revela as competências definidas no “Marco para a Boa Gestão e Liderança Escolar”, destacando as competências destinadas a liderar os processos de ensino e aprendizado.
	Colômbia	Os candidatos devem realizar uma prova de competências básicas que considera, entre outros aspectos, o uso de conhecimentos específicos e pedagógicos.
	República Dominicana	Os candidatos ao cargo devem passar por uma prova de conhecimentos que avalia, entre outras dimensões, o domínio nas áreas técnica e docente.
	México	O processo de seleção considera a realização de um exame no qual são avaliados conhecimentos e o domínio de práticas docentes, bem como a capacidade de melhorar o trabalho em sala de aula e os resultados dos aprendizados.
	Espanha	O perfil do cargo considera ser um “líder pedagógico” como uma de suas principais competências.

Fonte: elaboração própria baseada em: WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ VEJAR, M. (2014); CEDLE (2018); MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; QUIROZ, J. (2019); DIAZ-DELGADO; GARCIA-MARTINEZ (2019).

Por fim, cabe apontar que, embora a evidência mostre a existência de várias iniciativas de políticas de liderança escolar que enfatizam as competências e práticas relacionadas à dimensão pedagógica da liderança, sua influência dependerá das características do sistema educacional em questão, do tipo de governança e do grau de centralização desta (maior ou menor), entre outras coisas. Da mesma forma, será fundamental considerar que os contextos educacionais estão em constante mudança, surgindo desafios cada vez mais complexos para a equipe gestora. Isso exigirá que os líderes considerem o exercício não apenas de práticas ligadas à dimensão pedagógica, mas também à multiplicidade de âmbitos que uma gestão eficaz atualmente exige (PONT, 2020).

Aprendizados para fortalecer a liderança pedagógica no Brasil



A partir do presente relatório de política, podemos afirmar com segurança que existe um amplo reconhecimento da importância da dimensão pedagógica ou instrucional no exercício da liderança escolar. Por isso, um dos principais desafios que as escolas e os sistemas educacionais em geral enfrentam é o desenvolvimento de políticas de liderança que enfatizem os aspectos da abordagem da liderança pedagógica, mas que também sejam sensíveis aos desafios que o novo contexto exige dos líderes escolares. Para isso, é essencial ter políticas que, por um lado, enfatizem o papel pedagógico dos diretos escolares, mas também lhes permitam enfrentar os desafios de equidade e justiça social em suas comunidades educacionais. Os principais aprendizados que podemos extrair deste relatório estão resumidos abaixo:

1.

A liderança pedagógica é uma abordagem relevante e necessária para o exercício da liderança diretiva

A literatura revisada sobre o assunto mostra que os sistemas educacionais com melhor desempenho desenvolveram uma forte liderança pedagógica. O principal objetivo desta abordagem é melhorar a qualidade da educação e dos aprendizados dos estudantes, por meio do fortalecimento institucional das comunidades escolares. Embora tal abordagem tenha recebido várias nomenclaturas, a evidência é clara ao apontar que seu efeito é produzido por meio da influência dos líderes na equipe docente. O aspecto mais importante da liderança pedagógica, e o que a distingue de outras abordagens da liderança, é seu foco nos elementos essenciais do processo de ensino e aprendizado, e tem sua expressão naquelas práticas diretivas que buscam garantir um melhor desempenho dos docentes, impactando assim nos aprendizados dos estudantes.

Apesar da importância que as evidências conferem a essa abordagem da liderança para as tarefas diretivas, observa-se que, na maioria dos sistemas educacionais, especialmente na América Latina, o desenvolvimento dessa dimensão pedagógica da liderança ainda é incipiente. As equipes diretivas, por razões de política educacional e também contextuais, tendem a se sobrecarregar de demandas administrativas e de produção de iniciativas em resposta a uma série de contingências cotidianas, tais como falta de professores, conflitos entre alunos, escassez de insumos e materiais, problemas que passam a ser o foco da gestão em detrimento do que deveria ser seu trabalho central.

Nesse sentido, é ainda mais necessário que os sistemas educacionais estabeleçam prioridades dentro das funções dos líderes escolares, favorecendo a promoção da liderança pedagógica. Da mesma forma, será necessário que a priorização de tais funções tenha os recursos necessários, no sentido amplo do termo, para que os diretos escolares possam mobilizar esses recursos e responder de maneira eficaz à multiplicidade de demandas. É igualmente importante considerar a ampliação das equipes gestoras, para que os líderes possam se concentrar no trabalho pedagógico que o exercício de seu cargo exige. Para isso é fundamental compreender a liderança como um conjunto de funções organizacionais e não como uma única pessoa que ocupa determinados postos formais ou administrativos.

2.

É fundamental desenvolver políticas de liderança pedagógica e alinhar os diferentes dispositivos de política existentes com esta abordagem

As evidências mostram claramente que o papel dos líderes escolares é fundamental para alcançar melhores resultados no desempenho das escolas e que, para isso, é essencial fortalecer aquelas práticas que potencializem seu papel como líderes pedagógicos. No entanto, o maior desafio é como formar líderes escolares para que possam implantar tais práticas em seus contextos escolares e como alinhar dispositivos de política a esta abordagem.

Nesse sentido, é fundamental profissionalizar o papel da direção escolar, visto que a liderança pedagógica não surge de maneira espontânea, mas deve ser desenvolvida e sustentada ao longo do tempo por meio da criação de espaços para que as equipes gestoras possam se formar e obter maiores oportunidades de intercâmbio e colaboração. Para isso, é relevante avançar no desenvolvimento de marcos de atuação e padrões de competências que visem definir o que faz um líder eficaz, considerando aqueles âmbitos que a pesquisa indicou como mais relevantes para a melhoria dos resultados de aprendizado dos alunos. Mesmo em países que não têm perfis de competências claramente estabelecidos, as evidências internacionais são claras ao apontar que a grande maioria das reformas desenvolvidas nessa linha tem o objetivo de fortalecer a liderança pedagógica dos diretores escolares. Além disso, na maioria dos casos, os padrões não apenas orientam os papéis e funções, mas também são úteis para realizar melhores processos de seleção e avaliação.

É importante lembrar que o papel dos diretores escolares se configura por meio de um processo de desenvolvimento contínuo no qual confluem vários elementos, como experiência anterior, formação inicial e contínua, condições de trabalho, processos seletivos, contextos institucionais, entre outros. Cada uma dessas dimensões deve ser desenvolvida e abordada com a especificidade necessária, mas sem perder a perspectiva global voltada para melhorar a liderança escolar a partir de uma abordagem pedagógica e, com isso, os processos de aprendizado de todos os estudantes. Da mesma forma, é evidente a necessidade de avançar no desenvolvimento de iniciativas de políticas, dentro dessas dimensões, com uma clara perspectiva sistêmica e abrangente que permita abordar e influenciar as diferentes áreas consideradas fundamentais para o fortalecimento da liderança. O que foi exposto requer que organizações especializadas apoiem a implantação destas dimensões de política, sendo determinante a construção de uma infraestrutura institucional que dê suporte a tais políticas e contribua para a promoção sustentável da liderança diretiva nas escolas.

3.

O fortalecimento da liderança pedagógica deve, por sua vez, considerar a complexidade do papel diretivo e os novos desafios que o contexto atual apresenta

A função diretiva escolar nos últimos anos viu suas demandas e exigências crescerem significativamente (WAG *et al.*, 2021), questão que se intensificou com a crise provocada pela pandemia de Covid-19 (HOOGE; PONT, 2020). Tais exigências, em contextos de pobreza, são ainda maiores e mais diversificadas, uma vez que a escola tem uma função social importante (BOLÍVAR, 2012; MUÑOZ *et al.*, 2019), o que, por sua vez, ocorre ao mesmo tempo em que a demanda por mais e melhores resultados das escolas se intensifica (PONT, 2020).

Em tempos desafiadores e de maior incerteza para as escolas, o papel dos líderes escolares se torna ainda mais relevante, sendo fundamental para evitar a sobrecarga de suas funções, além de gerar falsas expectativas quanto ao desempenho de sua tarefa pedagógica. Neste sentido, é primordial avançar no fortalecimento da liderança pedagógica por meio do reconhecimento dos novos desafios que os líderes enfrentam, o que implica, entre outras coisas, reconhecer que a função diretiva se desenvolve dentro de um contexto mais amplo, no qual interferem diversas variáveis que definem o rumo da escola. Para isso, é preciso redistribuir os papéis dentro da organização, reconhecendo que a melhoria dos resultados dos aprendizados é consequência da responsabilidade coletiva, a qual envolve não apenas o diretor e sua equipe, mas também outras funções ligadas à melhoria do ensino e do aprendizado dentro da escola (BOLÍVAR, 2019).

Da mesma forma, parece importante avançar no desenvolvimento de iniciativas de políticas comprometidas com o fortalecimento das capacidades internas das escolas e, com isso, sua autonomia para definir as estratégias de melhoria mais adequadas ao seu contexto (PONT, 2017). Isto implica fortalecer o desenvolvimento inicial e contínuo dos líderes, definir com clareza seus papéis e funções, principalmente no que diz respeito à sua relação com os professores, bem como esclarecer os incentivos e critérios que lhes permitam tomar as decisões mais adequadas e coerentes com os processos de melhoria educacional de cada escola.

4.

É preciso ampliar o avanço da produção de conhecimento sobre liderança pedagógica no Brasil

A partir do desenvolvimento deste relatório, é possível observar que embora no Brasil tenham ocorrido avanços em relação ao desenvolvimento de iniciativas de políticas com foco na liderança pedagógica, os esforços ainda precisam ser ampliados, demonstrando a necessidade de avançar na definição de papéis e funções, por meio do estabelecimento de referências e marcos de atuação, bem como no desenvolvimento de programas de formação e de critérios de seleção que destaquem a dimensão pedagógica da liderança escolar. Isso evidencia a necessidade de produzir mais conhecimento sobre o assunto, que permita avançar no estabelecimento de dimensões de política e de práticas de liderança que incluam os aspectos centrais dessa abordagem e que, por sua vez, sejam relevantes e sensíveis às necessidades e características de cada contexto.

De forma complementar, é importante avançar na concepção de uma agenda específica de pesquisa e sistematização de conhecimento sobre liderança pedagógica no Brasil. Isso implica, por exemplo, desenvolver estudos que visem: saber como a formação de líderes pode ser orientada para o fortalecimento das capacidades de liderança pedagógica das equipes gestoras.

Esta agenda de pesquisa deve colocar no centro algumas características dos nossos sistemas educacionais e sociedades, tais como a desigualdade (e o desejo de justiça), a ruralidade (que torna inviável a compreensão tradicional da liderança diretiva), o crescente multiculturalismo (que está sobrecarregando a função diretiva na gestão educacional dessa diversidade), os conflitos sociais e políticos (que fazem com que as equipes gestoras tenham de “navegar” em um cotidiano regularmente alterado) ou a fragilidade institucional (com alta rotatividade de autoridades e ausência de recursos institucionais).

Referências bibliográficas



ALIG-MIELCAREK, J.; HOY, W. K. *Instructional leadership*. Greenwich, CT, USA: Information Age Publishers, 2005.

AUSTRALIAN Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*, 2014.

BARBER, M.; MOURSHED, M. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (n. 371 B234c). Santiago, CL: PREAL, 2008.

BARBER, M.; MAHLER, R. L.; GAMROTH, M.; PEARSON, P.; SORENSEN, F.; SIMMONS, R. Information sources, learning opportunities, and priority water issues in the Pacific Northwest. *Journal of Extension*, v. 48, n. 2, p. 1-9, 2010.

BELLIBAĞ, M. Ö.; KILINÇ, A. Ç.; POLATCAN, M. The Moderation Role of Transformational Leadership in the Effect of Instructional Leadership on Teacher Professional Learning and Instructional Practice: An Integrated Leadership Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>. Acesso em: 11 maio 2022.

BENDIKSON, L.; ROBINSON, V.; HATTIE, J. Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET Research Information for Teachers*, n. 1, p. 1-8, 2012.

BOLÍVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*. v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>. Acesso em: 11 maio 2022.

BOLÍVAR, A. Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, n. 1, p. 15–20, 2010b.

BOLÍVAR, A. *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe, 2012.

BOLÍVAR, A. Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. In: Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 2015.

BOLÍVAR, A. *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla, 2019.

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

BUSH, T. Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Orgs.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.

CENTRO de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ceppe) de Chile. Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study OECD. *OECD iLibrary*, n. 99, p. 3-79, 2013. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k3tsjqtp90ven.pdf?expires=1575310653&id=id&accname=guest&checksum=5084B1F5BEF7E830C243E38532BEC075>. Acesso em: 11 maio 2022.

CEPPE. *Prácticas de liderazgo educativo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 7, n. 3, p. 19-33, 2009.

CHERUBINI, L.; VOLANTE, L. Policies and paradox: A view of school leadership in the context of aboriginal education in Ontario, Canada. In: *Global Perspectives on Educational Leadership Reform: The Development and Preparation of Leaders of Learning and Learners of Leadership*. Emerald Group Publishing Limited, 2010.

CONTRERAS, T. S. Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, v. 4, n. 2, p. 231-284, 2016.

COSNER, S.; TOZER, S.; ZAVITKOVSKY, P.; WHALEN, S. P. Cultivating exemplary school leadership preparation at a research intensive university. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 10, n. 1, p. 11-38, 2015.

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

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.

FILKEL, E. Principal as Instructional Leaders. *Eric*, v. 48, n. 6, p. 50-55, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ969985>. Acesso em: 11 maio 2022.

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

GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J.; LINDSAY, C. A. *How principals affect students and schools*, 2021.

HALLINGER, P.; MURPHY, J. Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, v. 86, n. 2, p. 217-247, 1985.

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

HALLINGER, P. Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. In: *Annual meeting of the American Educational Research Association*, New York, 2008. p. 48.

HALLINGER, P., & Walker, A. (2010). Gateways to leading learning. *Leading educational change. The Hong Kong Institute of Education*.

HALLINGER, P. A Data-Driven Approach to Assess and Develop Instructional leadership with the PIMRS. In: SHEN, J. (Ed.), *Tools for Improving Principals' Work*. New York: Peter Lang, 2012. p. 47-69.

HALLINGER, P.; HECK, R. H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, v. 32, n. 1, p. 5-44, 1996.

HARKER, A.; HERRERA J. D.; GARCÍA, S; ESCALLÓN, E. *Evaluación de impacto del programa Rectores Líderes Transformadores. Resumen Ejecutivo*. Colombia: Universidad de los Andes y Empresarios por la Educación, 2018.

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

HOHEPA, M., Lloyd, C., & Robinson, V. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education. Disponível em: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
Acesso em: 01/07/22

HORN, A.; MARFÁN, J. Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 82-104, 2010.

HOOGE, E.; PONT, B. School leadership in unpredictable times. *European journal of education*, v. 55, n. 2, p. 135, 2020.

JACKSON, B. L.; KELLEY, C. Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational administration quarterly*, v. 38, n. 2, p. 192-212, 2002.

KIM, C. S.; KING, E.; STEIN, J.; ROBINSON, E.; SALAMEH, M.; O'LEARY, K. J. Unit-based interprofessional leadership models in six US hospitals. *Journal of hospital medicine*, v. 9, n. 8, p. 545-550, 2014.

KRÜGER, M.; SCHEERENS, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In: *School Leadership Effects Revisited*. Dordrecht: Springer, 2012. p. 1-30.

LEITHWOOD, K. A. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, v. 49, n. 5, p. 8-12, 1992.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; MASCALL, B. Large Scale Reform: What Works? Unpublished manuscript. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1999.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE, K.; ANDERSON, S.; WAHLSTROM, K. Review of research: How leadership influences student learning. Wallace Foundation, 2004.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, p. 31-43, 2005.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. What it is and how it influences pupil learning, 2006.

LEITHWOOD, K. ; JANTZI, D. Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 4, p. 496-528, 2008.

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

LEITHWOOD, K. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

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.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 370-397, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>. Acesso em: 11 maio 2022.

MARZANO, R. J.; WATERS, T.; MCNULTY, B. A. School leadership that works: From research to results. ASCD, 2005.

MINEDUC. Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2014.

MINEDUC. Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015. Disponível em: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. Gobierno del encuentro, 2021. Disponível em: <https://educacion.gob.ec/>. Acesso em: 11 maio 2022.

MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; BARBER, M. Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Preal, 2012.

MUÑOZ, G. Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. IPEE-UNESCO: Buenos Aires, 2018.

MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; QUIROZ J. Políticas para el Liderazgo Escolar en Cinco Sistemas Educativos de América Latina: Aprendizajes y Desafíos. Documento de trabajo. Universidad Diego Portales, 2019.

NEUMERSKI, C. M. Leading the improvement of instruction: Instructional leadership in high-poverty, urban schools (Doctoral dissertation, University of Michigan), 2012.

OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD, 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/TALIS>. Acesso em: 11 maio 2022.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. Quick facts: Ontario schools 2012–13. Disponível em: http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/quickfacts/2012-13/quickFacts12_13.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. Ideas into action for school and system leaders: Exploring the “social” personal leadership resources: Perceiving emotions, managing emotions, and acting in emotionally appropriate ways. Ontario Leadership Strategy Bulletin n. 7, 2014. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionBulletin7.pdf>

ORR, M. T.; POUNDER, D. Teaching and preparing school leaders. Finding, preparing, and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions, p. 11-39, 2011.

POGGI, M. Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 1, n. 1, 2008.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. Improving school leadership. v. 2. Case Studies on System Leadership, 2008.

PONT, B. Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada, 2017.

PONT, B. A literature review of school leadership policy reforms. European Journal of Education, v. 55, n. 2, p. 154-168, 2020.

POLLOCK, K. Final report of recommendations: Research services to update/revise the 2013 Ontario Leadership Framework (RFS n. 3282), 2018. Relatório não publicado.

RAO, N.; SUN, J.; WONG, J. M. S.; WEEKES, B. IP, P.; SHAEFFER, S.; LEE, D. Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review. Department for International Development, 2014.

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, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

ROBINSON, V. M. J. Student-centered leadership, v. 15. John Wiley & Sons, 2011.

ROBINSON, K.; SHAKESHAFT, C.; GROGAN, M.; NEWCOMB, W. S. Necessary but not sufficient: The continuing inequality between men and women in educational leadership, findings from the American Association of School Administrators mid-decade survey, 2017. In: Frontiers in Education, v. 2, p. 12.

SCLEICHER, A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/site/eduis-tp2012/49850576.pdf>. Acesso em: 01 julho de 2022.

SPELLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. Journal of curriculum studies, v. 36, n. 1, p. 3-34, 2004.

TAN, O. S. Teacher Policies: Global Best Practices for Developing the Teaching Profession. World Innovation Summit for Education (WISE). Qatar Foundation, 2015. Disponível em: <http://www.wise-qatar.org/2015-wise-research-teacher-policies>. Acesso em: 11 maio 2022.

URICK, A.; BOWERS, A. What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 96-134, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X13489019>. Acesso em: 11 maio 2022.

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ, E. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, p. 136-154, 2018.

VAILLANT, D. Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos, 2020.

WEINSTEIN, J. Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, *Revista Estudios Sociales*, v. 117, p. 123-148, 2009.

WEINSTEIN, J. Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2016.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2018.

YOUNG, M. Desarrollo y Formación en Liderazgo Educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: Trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.

ZEALAND, N. Kiwi leadership for principals: Principals as educational leaders. Ministry of Education, 2008. Disponível em: <https://www.educationallleaders.govt.nz/Leadership-development/Key-leadership-documents/Kiwi-leadership-for-principals>. Acesso em: 11 maio 2022.

ZHAN, X.; ANTHONY, A. B.; GODDARD, R.; BEARD, K. S. Development, factor structure, and reliability of the Shared Instructional Leadership Scale in public secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 2020.



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES