



COLEÇÃO

Políticas Públicas em Educação

| 05

N.5 - Junho 2023

LIDERANÇA PARA EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO

Instituto Unibanco

Superintendente Executivo

Ricardo Henriques

Gerentes

João Marcelo Borges

Maria Julia Azevedo

Núbia Freitas Silva Souza

Tiago Borba

Coordenação de Pesquisa e Avaliação

Ariane Moreno da Silva Reis

Beatriz Garcia

Fabiana Bento

Fernando Gonçalves Marques

Raquel Souza dos Santos

Vitor Menezes

Universidad Diego Portales
Programa de Liderazgo Educativo

Decana

Paula Louzano

Diretor Geral

José Weinstein

Coordenador de Projetos

Gonzalo Muñoz

ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Pesquisa e produção de conteúdo

Gonzalo Muñoz

Javiera Marfán

Leitura crítica

Fabiana Bento

Raquel Souza dos Santos

Ivanilda Amado Cardoso

Tradução

Alexandre Fernandez

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação

Rosane Serro

Fabiana Hiromi

Revisão

Camen Nascimento

Projeto Gráfico e Diagramação

Fernanda Aoki

Imagem capa

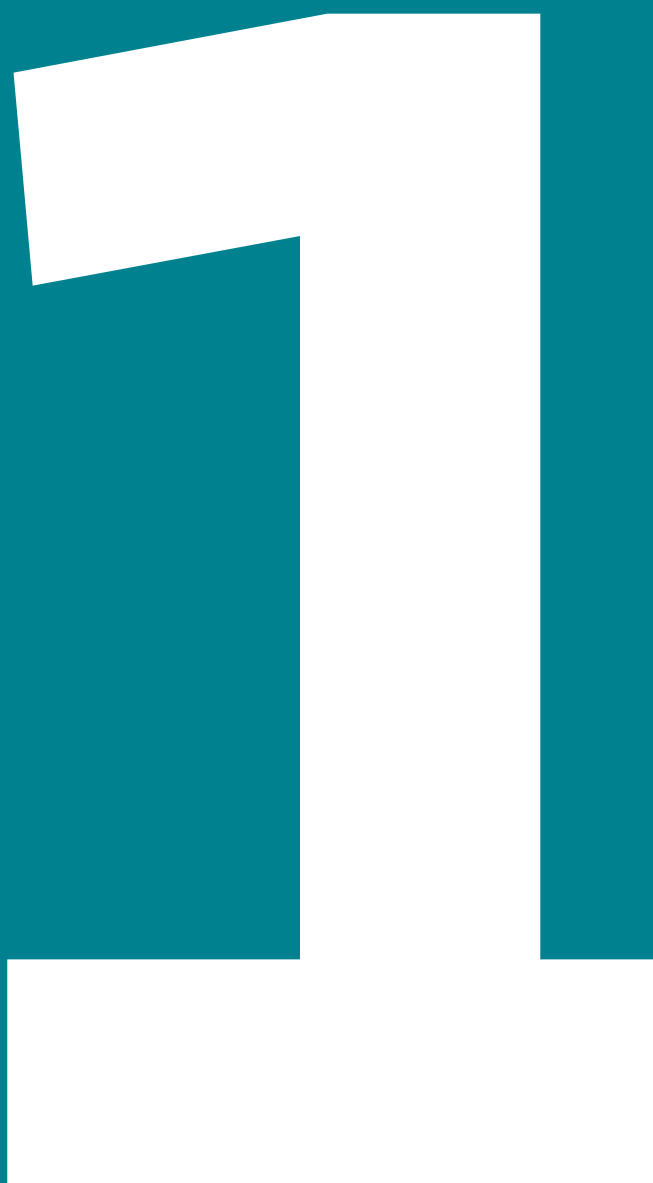
Acervo Instituto Unibanco (Ateliê Fotô)

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

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. POR QUE FALAR DE LIDERANÇA PARA EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL? | 05 |
| 2. COMO ENTENDER A LIDERANÇA PARA EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL? | 11 |
| 3. CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA PARA A JUSTIÇA SOCIAL | 17 |
| Práticas de liderança para a equidade e a justiça social | 18 |
| Melhorar as aprendizagens | 19 |
| Melhorar a forma de organizar a estruturação dos processos e práticas da escola | 22 |
| Recentralizar e fortalecer as capacidades escolares | 23 |
| Fortalecer a cultura e a comunidade escolar | 24 |
| Disposições que favorecem o enfoque de justiça social nos líderes escolares | 24 |
| Conhecimentos na base de uma liderança para a justiça social | 25 |
| Atitudes dos líderes que buscam a equidade e a justiça social | 26 |
| Os valores que caracterizam os líderes para a justiça social | 27 |
| 4. DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DE UMA LIDERANÇA ORIENTADA PARA A EQUIDADE E A JUSTIÇA SOCIAL | 29 |
| Desafios individuais | 30 |
| Desafios da formação | 31 |
| Resistências na comunidade escolar | 31 |
| O papel das autoridades educacionais locais | 32 |
| Desafios no nível do sistema educacional | 33 |
| 5. RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS PARA O BRASIL: COMO PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇAS QUE IMPULSIONEM A EQUIDADE E A JUSTIÇA SOCIAL? | 35 |
| Definir uma visão territorialmente alinhada que promova a justiça social como objetivo educacional | 37 |
| Selecionar e reter os melhores líderes para a justiça social | 38 |
| Desenvolver as capacidades profissionais para uma liderança que promova a justiça social | 39 |
| Apoiar a tomada de decisões pedagógicas que resultem em oportunidades de aprendizagem mais equitativas | 40 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 41 |

POR QUE FALAR DE LIDERANÇA PARA EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL?



Desde a primeira infância, as crianças estão inseridas em um sistema composto por estruturas e formas de organizar o poder que determinam diferenças entre as pessoas, as quais podem ser injustas em termos de acesso aos recursos, reconhecimento cultural e oportunidades de participação na construção da sociedade. Compreender quais são essas estruturas, como funcionam enquanto mecanismos de opressão e o que pode ser feito para superar tais barreiras é o que as sociedades modernas vêm, cada vez mais frequentemente, buscando. Embora as injustiças tenham múltiplas origens, o sistema educacional desempenha um papel fundamental tanto na perpetuação de situações de marginalização quanto em ações que contribuem para a superação de barreiras e a libertação das pessoas.

Na literatura brasileira, existe o consenso de que não é possível pensar no enfrentamento das desigualdades educacionais sem políticas públicas intersetoriais, comprometidas com a superação da pobreza e a promoção de direitos básicos para todos e todas. Ao mesmo tempo, essa literatura compartilha a premissa de que a promoção de justiça no campo da educação não prescinde de políticas capazes de organizar o sistema educacional a partir de parâmetros e compromissos de equidade no que concerne a insumos, processos e resultados (RIBEIRO, 2014). Embora a responsabilidade de combater as fontes de iniquidade e promover uma educação mais justa recaia sobre todos os níveis do sistema escolar e para além dele, este documento aborda o papel das escolas e, em particular, daqueles que as lideram na promoção de oportunidades educacionais mais equitativas que permitam avançar na direção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, reconhecendo que as fontes de injustiça são multifatoriais e complexas e que a solução desse problema ultrapassa a ação individual que uma escola ou seus gestores possam realizar, **este relatório de política procura mostrar que a liderança escolar também é importante e pode fazer diferença para a melhoria educacional, incluindo a promoção de escolas mais justas.** É por isso que o Instituto Unibanco coloca à disposição da discussão pública um novo relatório de política que aborda um tema profundamente relevante: as características e os desafios da liderança educacional para a equidade e a justiça social.

A discussão sobre o papel da educação na perpetuação ou na redução de práticas socialmente injustas tem aumentado desde o início deste século, tanto nas políticas educacionais quanto nas pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo (GONZÁLEZ, 2014; GÜMÜŞ et al., 2021). No Brasil, esse debate está fortemente articulado às abissais desigualdades de renda e suas consequências nas possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar de diferentes estratos da população, mas também ao peso do passado escravocrata e do racismo sobre as trajetórias educacionais da população negra. Afinal, é importante lembrar que a luta histórica pela justiça social tem raízes na história da escravidão e nas suas repercussões até hoje, como o **racismo estrutural** que aflige a população negra (ALMEIDA, 2018).

RACISMO ESTRUTURAL

A diferença entre o racismo individual e o racismo estrutural é que, enquanto o primeiro se situa nas percepções e ações de pessoas ou grupos isolados, o segundo adquire um caráter sistêmico, abrangendo dinâmicas sociais e instituições que conferem privilégios e desvantagens com base na raça das pessoas (ALMEIDA; RIBEIRO, 2019). Segundo Almeida (2018), esse tipo de racismo teve como resultado discriminação política e econômica. A consequência atual dessa situação é que a maioria dos negros brasileiros se integra à estrutura social a partir de uma posição de desvantagem competitiva, que repercute em sua condição socioeconômica, e sofre desqualificações sistemáticas derivadas de sua condição racial. Assim, Almeida e Ribeiro (2019) afirmam que a população negra representa uma parte significativa dos estratos que compõem a população marginalizada, evidenciando a persistência de um sistema que perpetua a injustiça social baseada no racismo.

A iniquidade social também se reproduz na educação. González (2014) aponta que se produzem lacunas de resultados entre diferentes grupos da população estudantil não apenas em termos de desempenho em exames de aprendizagem, mas também em relação às expectativas acadêmicas que recaem sobre uns e outros; conseqüentemente, há diferenças no tratamento recebido como parte de sua experiência escolar, que para muitos está baseada em uma perspectiva de déficit.

As evidências que contradizem esse pensamento de déficit são cada vez maiores. As pesquisas mostram que as diferenças de resultados entre os alunos são explicadas de forma determinante pelas estruturas sociais e não pela condição “objetiva” de origem ou porque as crianças pertencentes a determinados grupos populacionais possuam características intrínsecas que as prejudiquem (GONZÁLEZ, 2014). Assim, existe um consenso crescente de que essas diferenças ocorrem porque no nível sistêmico e educacional são geradas práticas que proporcionam maiores oportunidades de aprendizagem a determinados grupos em detrimento de outros, dependendo de seu grau de proximidade e familiaridade com aspectos curriculares, normas e disposições da escola. Nesse sentido, muitas vezes é o próprio centro educacional que contribui para gerar as condições de iniquidade (GONZÁLEZ, 2014). À medida que existe maior conhecimento e consciência a esse respeito, ganha relevância também a questão do que fazer para construir um processo educacional que supere essas formas de exclusão e promova a justiça social.

No entanto, não há uma definição única do que seja justiça social na educação ou quais estratégias devem ser utilizadas para alcançá-la. Ao contrário, há consenso de que se trata de uma abordagem para orientar a prática (BROOKS et al., 2017; KHALIFA et al., 2016), cujas definições específicas sobre o que é justo e aceitável variam dependendo das estruturas de poder de cada país ou sociedade (GÜMÜŞ et al., 2021) e das definições ideológicas que emergem no contexto dessa sociedade e de sua formação histórica. Por exemplo, Gümüş et al. (2021) apontam que nos Estados Unidos a pesquisa sobre justiça social tem se concen-

trado principalmente nas diferenças raciais entre os estudantes, enquanto no Reino Unido o foco está na compreensão das diferenças de classe social e, na Austrália, no papel do gênero.

Particularmente no caso brasileiro, nos últimos anos temos observado uma produção importante de estudos que enfatizam a necessidade de mobilizar uma análise interseccional para compreender as trajetórias de sucesso e fracasso escolar. Dito de outra forma, ressaltam como desigualdades e relações sociais de classe, raça e gênero se articulam na construção das experiências educativas de crianças e jovens brasileiros. É essa produção intelectual que tem visibilizado a situação de desvantagem de indivíduos do sexo masculino, negros e das camadas populares (CARVALHO, 2004; TOLEDO; CARVALHO, 2018; INSTITUTO UNIBANCO, 2019). De fato, sobre essa população, os indicadores e estatísticas educacionais são contundentes: quatro em cada 10 jovens negros de 18 a 24 anos não terminaram o Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Não apenas no Brasil, mas também em várias outras partes do mundo, a educação é vista como um veículo de combate às iniquidades, tendendo à equidade nas oportunidades de desenvolvimento de todas as crianças e jovens, ao mesmo tempo que os ensina a se tornarem responsáveis pela construção de um mundo mais justo (GÜMÜŞ et al., 2021). Assim, a educação, embora seja um direito humano e, nesse sentido, tenha um valor em si conforme refletido na atual Constituição do Brasil, também cumpre a função de permitir a emancipação das pessoas (FREIRE, 2017). É neste último sentido que a educação pode ser vista como um meio para enfrentar a exclusão social (VALDÉS MORALES; GÓMEZ HURTADO, 2019) e permitir o pleno desenvolvimento das pessoas. Nesse cenário, destaca-se a capacidade dos líderes escolares de promover ações e estratégias que, por um lado, gerem condições mais equitativas para os membros da comunidade afetados negativamente por essas forças sociais que causam marginalização e opressão (BROOKS et al., 2017; LEITHWOOD, 2021) e, por outro, promovam o acesso à aprendizagem para todos os estudantes, favorecendo seu desenvolvimento como cidadãos ativos em um contexto democrático (CHEUNG et al., 2019; GÜMÜŞ et al., 2021).

A pesquisa sobre liderança para a justiça social tem mostrado que esta pode ajudar a compensar alguns dos efeitos negativos que a iniquidade tem sobre o desenvolvimento educacional dos estudantes, ajudando a desenvolvê-los em assuntos acadêmicos e motivacionais. Assim, pode ter consequências positivas no desempenho dos estudantes em termos de aprendizagem (NIESCHE, 2019). Também contribui para combater significativamente o sentimento de alienação escolar que emerge em decorrência das injustiças sociais e é um dos principais motivos do insucesso educacional, expressando-se em elementos como desmotivação acadêmica, menor participação dos alunos e insatisfação com o processo pedagógico (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022). Coerentemente, a revisão de pesquisas realizada por Arar et al. (2017) identificou que a liderança com enfoque na equidade e na justiça social contribui positivamente para que os alunos adquiram consciência de seu potencial pessoal.

Aprofundar a compreensão sobre como nossos líderes escolares

podem atuar no combate às iniquidades sociais e avançar para uma sociedade mais justa, melhorando as possibilidades de desenvolvimento das crianças e jovens brasileiros, é o objetivo do presente informe. Ele pretende fornecer ferramentas de reflexão e análise que contribuam para que as práticas, tanto no nível das escolas quanto no das políticas educacionais, favoreçam a equidade nas condições e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Este documento está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, há uma seção sobre alguns elementos fundamentais para entender o que é a liderança para a justiça social e quais distinções devem ser levadas em conta para avançar em seu desenvolvimento. A terceira seção resume as principais práticas e disposições que caracterizam a liderança para a justiça social. A quarta seção identifica os principais desafios enfrentados pelos líderes escolares que trabalham orientados pela missão de construir uma sociedade mais justa. Por fim, a quinta seção apresenta recomendações de políticas para que as escolas das secretarias estaduais de Educação do Brasil possam avançar na instalação de lideranças escolares socialmente mais justas.

COMO ENTENDER A LIDERANÇA PARA EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL?



Não há consenso atualmente sobre como conceitualizar a justiça social, apenas um relativo entendimento de que todas as pessoas devem ter acesso equitativo aos recursos e oportunidades presentes em uma sociedade (GÜMÜŞ et al., 2021). Existem diferentes focos de preocupação com a justiça social. Em geral, sua origem se encontra nas forças sociopolíticas que atuam como barreiras ao pleno acesso de todas as pessoas aos recursos e oportunidades que uma sociedade oferece. A literatura sobre justiça social na educação vem identificado uma longa lista de fontes de iniquidade, entre as quais estão as construções sociais existentes a respeito de raça, origem étnica, cultura, religião, gênero, orientação sexual, língua materna, classe social, pobreza, composição familiar, idade, situação de deficiência, habilidade ou qualquer outra característica que possa ser socialmente marginalizante (ARAR et al., 2017; BROOKS et al., 2017; LEITHWOOD, 2021; MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014; SHAKED, 2020; THEOHARIS, 2007; VALDÉS MORALES; GÓMEZ HURTADO, 2019; ZEMBYLAS, 2010).

Esta seção é dedicada a apresentar algumas distinções e definições relevantes para entender o que é equidade e justiça social e qual é o papel da liderança educacional em sua promoção.

Igualdade vs. Equidade

A equidade é entendida como algo diferente da igualdade social. Enquanto a igualdade se refere a que todas as pessoas recebam o mesmo, independentemente de suas características e necessidades, a equidade tem como princípio fundador o reconhecimento de que os sistemas sociais criam diferentes níveis de desfavorecimento e o desafio é, portanto, redistribuir os direitos e responsabilidades de maneira a garantir a participação e a inclusão significativas das pessoas nos processos e práticas institucionais (NIESCHE, 2019; VALDÉS MORALES; GÓMEZ HURTADO, 2019). Assim, a igualdade se aplica, por exemplo, ao fato de que todas as pessoas têm o mesmo valor perante a lei e, nesse sentido, são todas iguais, enquanto a equidade reconhece que, para que as pessoas tenham um tratamento justo e sejam, na prática, iguais, devem receber níveis diferenciados de assistência (NIESCHE, 2019). No âmbito educacional, a igualdade implica que todos os estudantes recebam os mesmos recursos e oportunidades de aprendizagem, enquanto a equidade reconhece que alguns enfrentam barreiras estruturais para acessar e participar plenamente do processo educacional e, assim, obter resultados semelhantes. A equidade na educação demanda, então, oferecer recursos e oportunidades diferenciadas aos estudantes, dependendo de suas necessidades (LEITHWOOD, 2021).

Dimensões da justiça social

A justiça social pode ser analisada em três dimensões, que servem para evidenciar as desigualdades existentes na sociedade e dentro da escola. Essas dimensões têm como objetivo distinguir espaços em que a justiça ou a injustiça social podem ocorrer, mas na prática podem confluir, dando lugar à interseccionalidades na experiência da injustiça. Essas facetas são a justiça distributiva, a cultural e a representacional (DEMATTHEWS; TARLAU, 2019; NIESCHE, 2019).

A **justiça distributiva** se refere à esfera econômica ou de distribuição de recursos; consiste em igualdade de oportunidades e um padrão de vida mínimo, para que as pessoas possam partir de posições relativamente semelhantes e ter as mesmas opções (SILVA et al., 2017; SLATER et al., 2021). No âmbito da educação, está relacionada à redistribuição de recursos entre as escolas, bem como dentro de cada comunidade educacional (DEMATTHEWS; TARLAU, 2019).

O segundo âmbito de análise da justiça social é a cultura, que implica o reconhecimento dos indivíduos como membros de um grupo étnico (SILVA et al., 2017a, 2017b). A **justiça cultural** adquire relevância em contextos em que determinados grupos são vistos socialmente como se tivessem menos valor ou merecessem menos, como acontece, segundo SILVA et al. (2017), com os jovens negros. Na escola, implica superar o modelo de déficit com o qual operam alguns educadores em relação a uma parcela dos estudantes (DEMATTHEWS; TARLAU, 2019), reconhecendo e valorizando as diferenças sociais e culturais que cada pessoa traz (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014).

A terceira faceta da justiça social é o reconhecimento, que leva à **justiça representacional**. Esta implica a inclusão e a promoção da plena participação de grupos e pessoas tradicionalmente excluídas nos aspectos que afetam suas vidas (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014). No âmbito educacional, se traduz na superação de formas superficiais de democracia e na promoção de condições e processos que permitam a participação autêntica, ampla e relevante de estudantes e pais de comunidades tradicionalmente excluídas (DEMATTHEWS; TARLAU, 2019).

Alguns autores acrescentam uma quarta faceta, a **justiça para o desenvolvimento**. Esta implica um compromisso com o pleno desenvolvimento das capacidades dos estudantes, mantendo altas expectativas sobre o seu potencial e, assim, envolvendo-se no processo de libertação das estruturas que os limitam (SILVA et al., 2017; SLATER et al., 2021).

Liderança para a equidade e a justiça social

A liderança escolar para a equidade e a justiça social envolve um trabalho para melhorar as oportunidades e perspectivas daqueles que se encontram em situação de desfavorecimento social (ARAR et al., 2017), tanto em termos redistributivos quanto culturais, representacionais e de desenvolvimento. Segundo Leithwood (2021), a liderança educacional consiste no exercício de influência sobre os membros de uma organização para identificar e alcançar uma visão e objetivos compartilhados. Essa influência pode vir de múltiplas origens, incluindo os líderes formais, mas também professores, pais e demais membros da comunidade escolar, sendo o seu exercício recíproco. Ou seja, o papel de líder e de liderado varia e recai sobre diferentes pessoas ou grupos da organização, que se influenciam mutuamente por meio de seus relaciona-

mentos e em função de seus contextos específicos. O autor destaca que, entendida dessa maneira, a liderança é bem-sucedida na medida em que consegue dar uma contribuição significativa, positiva e eticamente defensável para a consecução da visão e dos objetivos da organização (LEITHWOOD, 2021).

Assim, quando o propósito ou o objetivo da liderança educacional é a justiça social, se busca alcançar essa missão enfrentando as fontes de iniquidade que afetam os membros da escola em situação de desfavorecimento, focando nesses indivíduos ou grupos a fim de melhorar suas oportunidades educacionais (BROOKS et al., 2017; CANLI; DEMIRTAŞ, 2022). Os líderes escolares para a justiça social se preocupam em colocar a equidade nas aprendizagens no centro de suas práticas de liderança, criando um ambiente em que os estudantes tenham as mesmas oportunidades efetivas, sem que estas sejam reduzidas por suas características originais (BROOKS et al., 2017; GÜMÜŞ et al., 2021; LEITHWOOD, 2021). Eles oferecem apoio a alunos de diversos grupos e com necessidades variadas, garantindo que esse suporte permita que todos recebam tratamento equitativo, sem discriminação (SHAKED, 2020). Assim, um dos principais focos de atenção dos líderes para a justiça social é a aprendizagem de todos os estudantes, com ênfase prioritária na melhoria do aproveitamento escolar daqueles que estão em situação de desfavorecimento por meio da oferta de oportunidades educacionais equitativas (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022; GONZÁLEZ, 2014; GÜMÜŞ et al., 2021; TINTORÉ, 2018).

No entanto, seu foco não é exclusivamente o trabalho interno da escola. Os líderes para a justiça social buscam promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou características individuais, mas se caracterizam pelo fato de que, por meio de sua atuação, contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, desafiando o status quo para além dos limites da escola (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014; SZETO; CHENG, 2018). Nesse sentido, devem ensinar os alunos a serem responsáveis pela promoção de um mundo mais justo e equitativo (GÜMÜŞ et al., 2021), sendo seus aliados, amplificando a voz dos estudantes marginalizados (CHEUNG et al., 2019) e sendo os arquitetos e fundadores de uma nova ordem social na qual estes tenham as mesmas oportunidades que os demais (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022). Assim, na medida em que participa da distribuição dos indivíduos nas posições acadêmicas e sociais que melhor correspondam às suas habilidades e interesses, independentemente de sua origem social ou étnica (SHAKED, 2020), a educação colabora para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva, eliminando as formas de exclusão baseadas no pertencimento a determinados grupos sociais (VALDÉS MORALES; GÓMEZ HURTADO, 2019).

Para além da ‘boa liderança’

Coerente com essa visão mais ampla, que envolve o aprendizado do aluno e também a mudança social, a liderança para a justiça social considera tanto as aprendizagens cognitivas quanto o desenvolvimento de disposições e habilidades mais amplas para a evolução pessoal e o exercício pleno da cidadania (GÜMÜŞ et al., 2021; SHAKED, 2020). Nesse sentido, aparece na literatura como algo diferente da liderança instrucional. Embora esses modelos não se contradigam, pois ambos enfatizam a importância de melhorar as aprendizagens, o enfoque da justiça social também dá atenção a outros resultados complementares, representando assim uma visão mais ampla. A liderança para a justiça social

se envolve em discussões mais profundas e controversas sobre o papel do racismo, do sexismo ou de outras formas de expressão da opressão como fontes de iniquidade em nível sistêmico, aspectos fundamentais para uma definição mais rica e abrangente (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005).

Além de promover a aprendizagem de todos os estudantes, os líderes para a justiça social caracterizam-se pela capacidade reflexiva sobre questões de inclusão e diversidade e por seu papel ativo na tentativa de mitigar estruturas que limitam as oportunidades de representação e participação de todos os membros da comunidade escolar. Dedicam-se a mudar práticas e estruturas que limitam a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes desfavorecidos, enfrentando assim a marginalização dentro de suas escolas (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022; THEOHARIS, 2007). Nesse exercício, mobilizam sua autoridade para criar condições mais equitativas na escola (CHEUNG et al., 2019), por exemplo, coletando e analisando dados sobre diferenças nos resultados de estudantes provenientes de grupos desfavorecidos, mobilizando profissionais e demais membros da comunidade na construção de projetos que promovam esses grupos e informando as autoridades governamentais sobre recursos e insumos necessários para assegurar o direito de todos à educação (SHAKED, 2020).

Essa distinção é importante porque as políticas educacionais que promovem a liderança instrucional muitas vezes criam a expectativa de que os líderes escolares devem se concentrar exclusivamente no fechamento das lacunas de aprendizagem, com a consequência de deixar em segundo plano a consecução de outros resultados importantes para a justiça social (ZEMBYLAS, 2010).

A próxima seção aprofunda esses temas, expondo as práticas e disposições pessoais concretas que a literatura vem identificando como características dos líderes que contribuem para a equidade educacional e uma sociedade mais justa. Essa identificação de práticas busca promover a reflexão sobre a liderança para a justiça social, entendendo que a maneira concreta como ela é exercida dependerá de cada contexto (LEITHWOOD et al., 2020) e do que cada sistema educacional considere prioritário em seu combate à exclusão social.

CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA PARA A JUSTIÇA SOCIAL



A literatura vem se ocupando em explorar as práticas e disposições que caracterizam os líderes escolares que promovem a justiça social (GÜMÜŞ et al., 2021), como seu bom desempenho em termos de liderança educacional (ARAR et al., 2017). Todas essas práticas e disposições, que contribuem para a melhoria da escola – e foram recolhidas em edições anteriores deste relatório –, podem ser exercidas com uma disposição para a equidade e a justiça social. Assim, Leithwood (2021) indica que tudo o que faz parte do trabalho dos líderes escolares pode ser realizado com uma orientação para uma maior equidade nas condições e processos de aprendizagem que os estudantes enfrentam.

No entanto, conforme observado na seção anterior, a liderança para a justiça social implica ir além do que é tradicionalmente considerado bom. A justiça social nas escolas não acontece por acaso (THEOHARIS, 2007). As pesquisas sobre o tema destacam algumas ações e estratégias que têm maior potencial para promover comunidades escolares mais inclusivas, resultados escolares equitativos e uma disposição geral para a consecução de uma sociedade mais justa (LEITHWOOD, 2021).

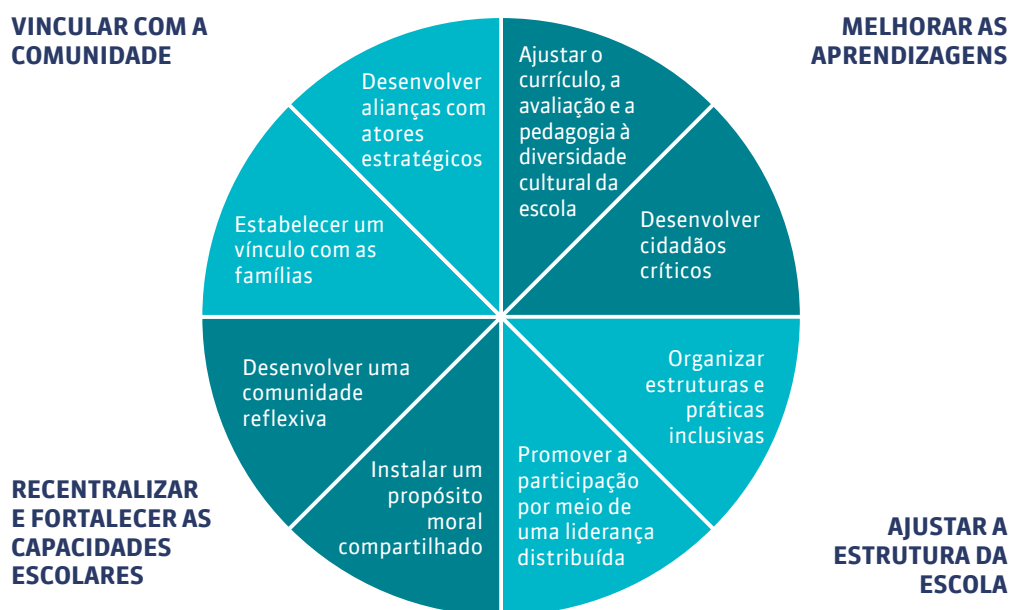
Na próxima seção, apresentamos um resumo do que a pesquisa acumulada identifica como práticas e disposições pessoais que caracterizam uma liderança que promove a equidade e a justiça social.

Práticas de liderança para a equidade e a justiça social

É importante começar esta seção observando que a literatura tem sido consistente em mostrar que não basta seguir um conjunto de práticas preestabelecidas sobre liderança escolar, está cada vez mais clara a importância de exercê-las de maneira que sejam pertinentes para o contexto e as necessidades da escola (LEITHWOOD, 2021). *A liderança escolar é um processo situado e, portanto, a interpretação dessas práticas e sua aplicação devem necessariamente considerar um processo de reflexão interna sobre quem são os nossos estudantes, quais são as principais forças sociopolíticas por trás da injustiça existente na nossa escola, quais processos ou práticas internas fomentam a desigualdade e quais estratégias ou capacidades devemos desenvolver para avançar em uma distribuição mais equitativa de recursos, reconhecimento cultural, participação e oportunidades de desenvolvimento.*

Para facilitar sua articulação, optamos por organizar as práticas de liderança para a equidade e a justiça social com base na estrutura proposta por Theoharis (2007), que distingue quatro dimensões: melhorar as aprendizagens; melhorar a estrutura da escola; recen- trar e fortalecer as capacidades escolares; e fortalecer a cultura escolar e a comunidade. A figura a seguir resume graficamente estas dimensões e seu conteúdo.

Figura 1 – Práticas de liderança para a equidade e a justiça social



Fonte: elaboração dos autores.

Melhorar as aprendizagens

Os líderes para a justiça social se sentem motivados por um propósito moral de elevar os resultados de aprendizagem, particularmente daqueles estudantes que pertencem a populações marginalizadas ou que enfrentam barreiras sociais ao seu pleno acesso ao processo educacional (THEOHARIS, 2007). Segundo González (2014), o papel central da liderança escolar é propiciar, apoiar e fomentar transformações pedagógicas relevantes para superar tais barreiras e promover uma boa educação, justa e equitativa, que permita a aprendizagem de todos os estudantes.

Quando falamos de aprendizagens e sua vinculação com a justiça social, é importante lembrar que a liderança não se preocupa apenas em superar lacunas acadêmicas, mas se caracteriza também pela importância que atribui ao desenvolvimento de conhecimentos, valores e habilidades mais amplas, ligadas, por exemplo, a atitudes que promovam o sentido de agência, a capacidade de análise crítica e a busca ativa de uma sociedade mais justa. É nesse sentido que, ao falarmos de aprendizagens, tomamos a distinção proposta por Brooks e seus colegas (2017), na qual há dois domínios em que acontece a relação entre a liderança para a justiça social e as aprendizagens: o educacional e o da equidade.

No domínio educacional, os profissionais que atuam em prol da justiça social atuam na tríade composta por currículo, avaliações e pedagogia.

Em matéria de **currículo**, eles podem influenciá-lo escolhendo materiais que, por um lado, sejam educacionalmente relevantes e, por outro, também representem a diversidade cultural da população estudantil que frequenta a escola (BROOKS et al., 2017). Em sua revisão de evidências provenientes de pesquisas sobre liderança para a justiça social, Leithwood (2021) identificou que uma das práticas mais poderosas para a equidade é, precisamente, garantir que o currículo inclua ativos como a diversidade étnica, de culturas e linguagens trazidas pelos estudantes e seus pais para a escola.

No caso do Brasil, o silêncio de professores e educadores diante de situações corriqueiras de discriminação, às vezes presentes nos livros didáticos, acaba afetando os estudantes negros. O conteúdo dos livros – ou mesmo dos textos de ficção – utilizados em sala de aula naturalizam situações de descrédito e estereótipos referentes à população negra, o que é reproduzido implicitamente no discurso dos professores e contribui para que, aos poucos, se apague a identidade negra da sociedade (CAVALLEIRO, 2012).

Enquanto o currículo em muitos países ao redor do mundo, incluindo o Brasil, é definido por autoridades externas à escola, os profissionais escolares (como diretores, coordenadores pedagógicos e professores de referência) podem melhorar a equidade complementando-o ou refinando-o em função dos recursos que provêm da comunidade (LEITHWOOD, 2021). Esse exercício passa pela revisão e análise do currículo vigente, refletindo em que medida se ajusta às características dos estudantes e suas famílias, em que medida os representa e se, de alguma forma, constitui uma barreira que os marginaliza e os coloca em risco de fracasso ou exclusão (GONZÁLEZ, 2014).

20 ANOS DA LEI Nº 10.639

Promulgada em janeiro de 2003, a legislação tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de toda a Educação Básica. Trata-se de um marco legal que resulta da luta histórica do movimento negro para assegurar que escolas reconheçam e promovam – em seus materiais, em suas práticas cotidianas, em seus discursos e atitudes – as contribuições dos povos e das nações africanas e dos afro-brasileiros na formação do país. A lei foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como as redes de ensino incorporaram essa legislação que acaba de completar duas décadas? Inexistem no Brasil dados oficiais sobre seu cumprimento, mas os resultados de uma pesquisa empreendida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana sobre o tema são bastante desalentadores. O estudo buscou identificar como redes municipais de educação estão organizadas para garantir a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Em linhas gerais, os resultados atestam o fato de que “a institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura administrativa das redes: apenas uma secretaria municipal em cada quatro possui uma área, equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira [...] e somente um em cada cinco municípios possui regulamentação específica sobre o ensino” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELA, 2023, p.65).

Nesse cenário, o estudo ressalta ainda que a história e a cultura africana e afro-brasileira tendem a ser objeto das escolas majoritariamente apenas no mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra – novembro – e a partir de abordagens elementares e de baixa conflitividade, como a diversidade cultural, as produções no campo da literatura e os hábitos alimentares. A problematização do racismo enquanto ideologia, bem como sua expressão nas relações de poder e manutenção de privilégios, por exemplo, ainda figura como pouco refletida nos currículos escolares.

Em termos de **avaliações**, os líderes escolares para a justiça social conhecem as estratégias e entendem até que ponto diferentes formatos favorecem ou desfavorecem determinados estudantes. Com esse conhecimento, promovem e implementam formas de avaliação mais justas e equitativas (BROOKS et al., 2017). Além disso, utilizam os resultados para identificar e analisar as diferenças educacionais existentes entre os estudantes na escola e utilizam tanto os exames externos (nacionais ou estaduais) quanto as diversas provas internas como medida para avaliar a aprendizagem efetiva de todos (BROOKS et al., 2017; THEOHARIS, 2007).

Em relação à **pedagogia**, os líderes para a justiça social promovem um enfoque orientado para a aprendizagem de todos os estudantes da escola (NIESCHE, 2019), entendendo que as práticas de ensino podem levar a um aprofundamento das desigualdades e, portanto, fazendo com que os professores tomem consciência disso e corrijam suas ações com base em estratégias pedagógicas ambiciosas voltadas aos alunos marginalizados (BROOKS et al., 2017; LEITHWOOD, 2021). Assim, no Brasil, a discussão sobre a liderança para a justiça social passa necessariamente por levar em consideração as práticas pedagógicas que contribuem para exacerbar o racismo, seus mecanismos e suas consequências. Na pesquisa de Cavalleiro (2012), fica evidente como a educação brasileira, o principal meio de constituição do indivíduo, acaba sendo um veículo para manter essas injustiças. A autora aponta que isso se evidencia principalmente em práticas como a 'rotina do silêncio', reproduzida em todas as escolas, que consiste em não falar ou tornar visível a situação dos estudantes negros e suas famílias, excluindo "a história da luta negra na sociedade brasileira dos currículos escolares e [impondo] um ideal de ego branco às crianças negras" (CAVALLEIRO, 2012, p. 32). Pelo contrário, as práticas pedagógicas socialmente justas se caracterizam por ser culturalmente pertinentes, construir cuidadosamente a aprendizagem, ser construtivistas, visar compreensões profundas e envolver ativamente os estudantes (LEITHWOOD, 2021).

Os líderes escolares para a justiça social estão preocupados não apenas com o ensino e a avaliação dos conteúdos curriculares, mas também com o domínio da equidade. Isso implica ensinar os estudantes a analisar criticamente tais conteúdos, bem como quem os produz e qual é o sistema que atribui maior valor a alguns conteúdos em detrimento de outros (BROOKS et al., 2017). Assim, o objetivo é preparar os estudantes para viver em sociedade como cidadãos críticos (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022). Murillo e Hernández-Castilla (2014) identificam seis características de uma educação para a justiça social, relacionadas ao desenvolvimento de capacidades para uma cidadania crítica.

- **Fomentar o conhecimento e a autoestima dos estudantes**, para que saibam quem são e aprendam diferentes elementos sobre sua identidade e história, ajudando a romper estereótipos negativos.
- **Promover um clima de respeito e escuta em relação à diversidade**, em que os alunos aprendam e empatizem com as experiências de seus colegas, superando estereótipos negativos em relação aos outros.
- **Aprender aspectos sobre a injustiça social**, conhecendo a história por trás do racismo e outras formas de opressão, entendendo como afetaram historicamente diferentes comunidades e como ainda hoje impactam as experiências de vida e as condições materiais das pessoas.

- **Trabalhar a partir de exemplos concretos de movimentos sociais** que conseguiram gerar mudanças positivas, passando do desânimo e da passividade para o entendimento de que qualquer um pode ter um papel ativo na superação das injustiças e da iniquidade.
- **Despertar a consciência**, proporcionando oportunidades para que os estudantes se tornem defensores e se apaixonem pela justiça social, ensinando e sensibilizando seus colegas, pais e o restante da comunidade sobre os assuntos que vão aprendendo.
- **Passar à ação**, permitindo que os estudantes participem de instâncias onde haja oportunidades de modificar os elementos que os afetam e, com isso, fomentem capacidades para desenvolver mudanças.

Melhorar a forma de organizar a estruturação dos processos e práticas da escola

A pesquisa realizada por Theoharis (2007) mostra que uma das principais estratégias levadas a cabo pelos líderes escolares que promovem a justiça social é modificar a forma de organizar os processos de sua escola. Embora a forma concreta como isso é feito varie caso a caso, a revisão da literatura sugere que existem duas maneiras principais de avançar nessa linha: ajustar as estruturas para favorecer a inclusão educacional e construir uma cultura que permita distribuir a liderança.

Em relação a **promover processos e formas de organizar a escola que favoreçam a inclusão educacional**, Canli e Demirtaş (2022) destacam que os gestores e líderes escolares devem ser competentes para identificar os fatores ocultos nos processos de organização escolar que causam iniquidade no dia a dia, substituindo-os por alternativas mais inclusivas. Isso é fundamental e faz uma diferença importante, pois muitas vezes os profissionais da educação se mostram comprometidos com maior justiça social, mas desvinculam esse compromisso do exercício de práticas cotidianas que afetam diretamente os estudantes (MAVROGORDATO; WHITE, 2020), perdendo-se assim a possibilidade de impactar a experiência educacional que crianças e jovens vivem todos os dias.

Promover uma estrutura que favoreça a inclusão implica, portanto, investigar as políticas, a cultura e os processos cotidianos da escola, implementando estratégias e distribuindo recursos de forma a combater a iniquidade pelas desigualdades e por formas múltiplas de discriminação (racismo, sexismo, homofobia etc.). Um exemplo de mudança nas estruturas escolares em prol de uma maior equidade é a eliminação de todas as práticas internas que separam os estudantes em grupos de acordo com seus níveis de aprendizagem. Ao manter os alunos como parte de um mesmo grupo, promovem-se salas de aula mais heterogêneas, com maiores oportunidades de inclusão educacional (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022). Segundo Theoharis (2007), eliminar a segregação entre os alunos não visa apenas melhorar os resultados acadêmicos do conjunto, mas também é um valor em si mesmo do ponto de vista ético, no âmbito de uma educação que distribui equitativamente as oportunidades de aprendizagem e evita a marginalização de determinados grupos de estudantes.

Também relacionado com a mudança de estruturas na escola, um líder para a justiça social promove uma lógica de trabalho democrática, em que há uma participação autêntica de toda a comunidade, sustentada por uma **liderança distribuída**. Assim, troca-se um modelo vertical de gestão por um horizontal (GONZÁLEZ, 2014). O propósito de distribuir a liderança é promover a proliferação de práticas e tomadas de decisão

colaborativas, de modo a construir uma visão comum sobre o que entendemos por justiça social, quais são a visão e os propósitos comuns e em quais práticas concretas eles se traduzem (GONZÁLEZ, 2014; NIESCHE, 2019). A distribuição da liderança também está relacionada com a justiça social associativa, na qual há uma participação autêntica de todos os atores da comunidade na definição de práticas inclusivas e na abordagem de questões de marginalização e justiça social (GONZÁLEZ, 2014).

Recentralizar e fortalecer as capacidades escolares

Para poder se concentrar na mudança dos processos que inibem a justiça social na escola, é necessário a busca constante de coerência interna; mais precisamente, é garantir que todos os profissionais atuantes na instituição comuniquem dessa finalidade e se disponham a desenvolver capacidade de análise crítica em relação a tais processos. Relacionadas com essa ideia de recentralização e fortalecimento das capacidades, as duas práticas identificadas na literatura e vinculadas a essa dimensão são o estabelecimento de um propósito moral e o desenvolvimento de uma comunidade reflexiva.

A primeira dessas práticas, o **estabelecimento de um propósito moral**, está relacionada à distribuição da liderança indicada na dimensão anterior, na medida em que requer a construção colaborativa de uma visão e uma missão para a escola que persigam a consecução da equidade educacional e da justiça social. Brooks et al. (2017) apontam que líderes para a justiça social devem ser capazes de conceitualizar uma visão mais equitativa para a escola, transformando-a em uma missão compartilhada por todos e traduzida em metas e objetivos para professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Também deve ser representada em práticas concretas que possam ser monitoradas sistematicamente e tenham suporte para sua instalação, operacionalizando assim a visão de longo prazo da escola no dia a dia (BROOKS et al., 2017).

Para desafiar as estruturas que contribuem para manter a iniquidade e construir um relato comum em torno do propósito de justiça social da escola, é necessário **construir uma comunidade reflexiva**, que, a partir de uma análise crítica, possa tomar consciência das normas, práticas e valores pressupostos e das situações que, em geral, contribuem para a injustiça (GONZÁLEZ, 2014). Por um lado, os próprios líderes escolares devem questionar criticamente seu sistema de valores em relação a temas como raça, gênero, orientação sexual, entre outros, a fim de identificar como tais valores se expressam em suas práticas e quais efeitos têm para os estudantes. Por outro lado, devem se preocupar em promover esse tipo de análise entre os professores e demais profissionais, gerando instâncias formativas em que possam aprender sobre os temas geradores de identidade, examinar como o racismo e outras fontes de injustiça social se expressam na escola, questionar suas próprias crenças sobre os estudantes, desenvolver capacidades para uma maior equidade em suas estratégias de ensino, promover adesão a compromissos de justiça educacional e promover empoderamento (CANLI & DEMIRTAŞ, 2022; THEOHARIS, 2007). Assim, segundo González (2014), as perguntas que os líderes escolares devem fazer e se fazer são:

Como ou em que medida este centro educacional está funcionando para todos os alunos e alunas que recebe, principalmente para os mais desfavorecidos? [...] As aprendizagens alcançadas pelos alunos são equitativas em todos os grupos? Quem se beneficia está incluído, se privilegia, e quem é mais desfavorecido é excluído, marginalizado? Quem é ouvido? Como sabemos o que está acontecendo e quais informações e evidências estamos usando para tomar decisões?, etc. (GONZÁLEZ, 2014, p. 95).

Fortalecer a cultura e a comunidade escolar

Os líderes para a justiça social também devem se preocupar em estabelecer vínculos com pessoas e comunidades fora da escola, gerando parcerias que sirvam de ponte para combater as iniquidades sociais que se manifestam nos estabelecimentos escolares (BROOKS et al., 2017). De acordo com a revisão de várias pesquisas sobre liderança para a equidade realizada por Leithwood (2021), criar uma parceria autêntica entre escolas, famílias e comunidades em prol do êxito dos estudantes é o tipo mais poderoso de prática que os líderes para a justiça social executam.

Nessa dimensão de práticas está a criação de instâncias de **aproximação com as famílias**. Isso influencia o aproveitamento dos estudantes, pois permite enriquecer as condições que estes enfrentam em suas casas, por exemplo, as expectativas acadêmicas que os pais têm a respeito deles. Também pode ter influência em fazer com que pais pouco inclinados a colaborar com a escola comecem a participar, alimentando a discussão sobre como a instituição pode favorecer o sucesso escolar dos alunos (LEITHWOOD, 2021). Theoharis (2007) aponta que uma das formas de romper com a separação histórica entre escolas e famílias é gerar ambientes mais receptivos, que permitam acolher os familiares, principalmente aqueles com pouca adesão à instituição. Aproximar os pais das escolas não só tem efeitos no clima e no aproveitamento dos estudantes, mas também ajuda a romper os preconceitos que as instituições têm sobre as famílias que atendem e as comunidades nas quais estão inseridas. Dessa forma, os educadores passam a compreender, valorizar e até buscar a participação dos familiares, estabelecendo com o tempo uma diversificação dos mecanismos permanentes de comunicação, como reuniões de pais com componente étnico, fóruns e comunicados multilíngues ou eventos culturalmente relevantes (THEOHARIS, 2007).

O vínculo com o entorno não deve considerar apenas as famílias, mas também **alcançar a comunidade e instituições mais amplas** que ali estão. O objetivo é aumentar o capital social à disposição da escola para promover oportunidades aos estudantes, estabelecendo vínculos com, por exemplo, lideranças locais, organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, congregações, funcionários públicos, representantes políticos da região e outros estabelecimentos de ensino (DE MATTHEWS; TARLAU, 2019). Além de atrair apoios e recursos, essas parcerias podem desempenhar um papel fundamental para ampliar o alcance das iniciativas de ativismo desenvolvidas pela escola, bem como sua capacidade de interrogar outros atores sociais e realizar mudanças que promovam maior justiça social (CANLI; DEMIRTAŞ, 2022).

Disposições que favorecem o enfoque de justiça social nos líderes escolares

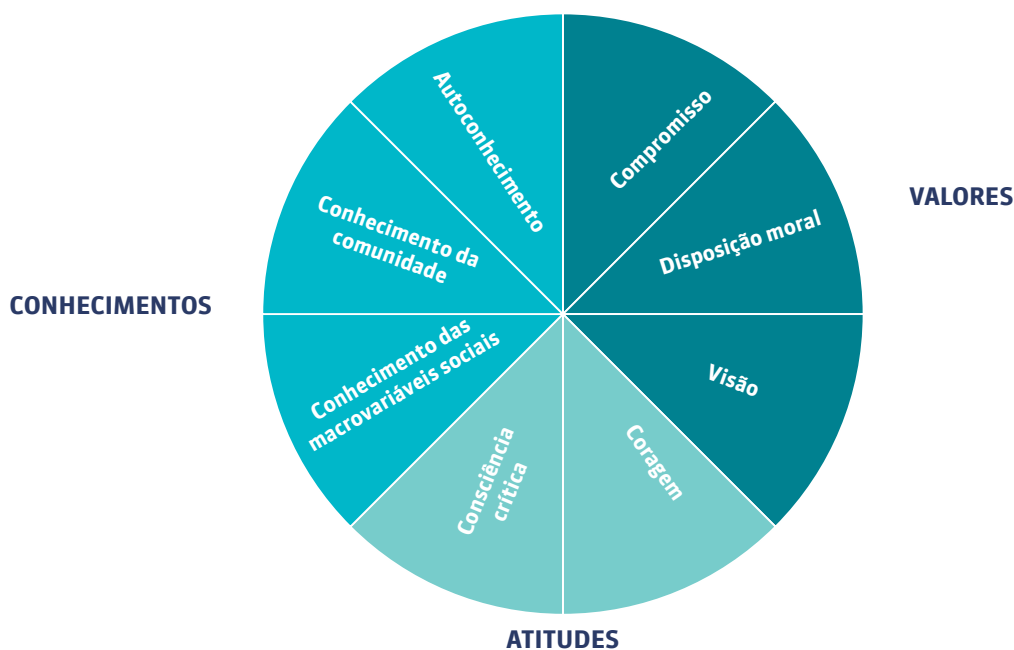
A liderança para a justiça social inclui também disposições e atitudes. Estas são a base das ações e estratégias que compõem as práticas de liderança, constituindo ferramentas pessoais e valores que orientam as decisões (SZETO; CHENG, 2018). Assim, os líderes para a justiça social são mais do que a soma das práticas que realizam (LEITHWOOD, 2021). Apresentam também um conjunto de atributos intangíveis, filosofias ou visões de vida (SILVA et al., 2017) que sustentam as decisões de ação e são especialmente relevantes naqueles momentos em que não existe um caminho claro a seguir ou uma diretriz baseada em um modelo de práticas de liderança.

Evidentemente, os gestores escolares não atuam em um vazio contextual e situacional. As condições objetivas de seu trabalho delimitam as

possibilidades de ação. Dito de outra forma, a infraestrutura das escolas, os recursos materiais e pedagógicos disponíveis, a suficiência de professores e de outros profissionais necessários para uma boa oferta educativa são aspectos que reverberam naquilo que diretores e diretoras realizam. Entretanto, em cenários marcados por constrangimentos relativamente semelhantes, é possível observar condutas muito heterogêneas, as quais, parcialmente, podem ser apreendidas como consequência de valores, atitudes e conhecimentos pessoais e profissionais das lideranças educativas e que lhes servem como guia. Tais referências podem estar mais ou menos orientadas pelo horizonte de construção de uma escola socialmente justa.

Em sua revisão de artigos sobre liderança para a equidade, Leithwood (2021) identifica que existem muito menos evidências sobre as disposições que apoiam a liderança escolar em comparação com as que existem sobre suas práticas. Muitas das disposições identificadas em tais pesquisas coincidem com aquelas que caracterizam os bons líderes em um nível mais geral. No entanto, o autor encontra um conjunto de características, conhecimentos, atitudes e valores pessoais que ultrapassam esses modelos e aparecem na literatura como próprias aos líderes socialmente justos. Essas disposições são agrupadas em três dimensões: cognitivas, psicológicas e morais (LEITHWOOD, 2021). A figura a seguir resume essas disposições, que são desenvolvidas nas seções seguintes.

Figura 2 – Disposições que favorecem a liderança para a justiça social



Fonte: elaboração dos autores.

Conhecimentos na base de uma liderança para a justiça social

A primeira área de disposições que caracterizam os líderes para a justiça social se refere aos conhecimentos que possuem e podem colocar a serviço da reflexão crítica e da construção de estratégias para superar as iniquidades educacionais e sociais. A literatura distingue três âmbitos do conhecimento: pessoal ou autoconhecimento, da diversidade da comunidade escolar e das macrovariáveis sociais que produzem injustiça social.

No que se refere ao **autoconhecimento**, este implica a tomada de consciência da história pessoal (SILVA et al., 2017), das próprias crenças e disposições, e de como estas desempenham um papel quando se trata de educar estudantes de diferentes grupos. Por exemplo, o líder deve indagar-se: minhas expectativas e práticas profissionais expressam compromissos equivalentes de aprendizagem dos estudantes, independentemente de seus atributos individuais? (KHALIFA et al., 2016). Tal conhecimento deve ser colocado a serviço de um exercício de reflexão crítica sobre a própria identidade e como ela interage com a missão de justiça social da escola (LEITHWOOD, 2021; SILVA et al., 2017).

Os líderes escolares para a justiça social também precisam **conhecer as famílias e a comunidade que participa da escola**, entendendo como a pobreza, o racismo e outras variáveis que geram iniquidade social as afetam (BROOKS et al., 2017). Esse conhecimento deve ser de natureza prática e utilizado para fundamentar as estratégias que a escola desenvolverá (NIESCHE, 2019), tendo em conta as características e as experiências de exclusão social experimentadas pelos membros da comunidade. Assim, os líderes escolares devem compreender as formas de conhecimento dessas comunidades (por exemplo, indígenas). Isso se consegue sendo acessíveis à comunidade, buscando e participando ativamente de instâncias que lhes permitam conhecer em primeira mão as situações que a afetam (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014). Ao mesmo tempo, devem manejar as estratégias pedagógicas mais adequadas à aprendizagem de toda a diversidade dos estudantes, de forma a proporcionar-lhes uma experiência educacional equitativa (LEITHWOOD, 2021). Nesse sentido, também é importante conhecer a história das estratégias utilizadas anteriormente para sua inclusão, a fim de evitar repetir erros e avançar para uma escola mais justa (BROOKS et al., 2017).

Outro âmbito de disposições cognitivas relevantes para um profissional comprometido com a equidade é **saber quais são e como operam as macrovariáveis sociais** geradoras de injustiça, para além da escola e sua comunidade (SILVA et al., 2017). Assim, os líderes escolares que promovem a justiça na escola se caracterizam por ter uma compreensão profunda das formas de opressão, exclusão e marginalização social (GÜMÜŞ et al., 2021), reconhecendo como as diversas instituições e formas de organizar o poder afetam de maneira diferente alguns grupos em relação a outros (ARAR et al., 2017). Isso inclui ter uma perspectiva crítica sobre as políticas e práticas educacionais, de modo a evitar que contribuam para perpetuar iniquidades (LEITHWOOD, 2021; MAVROGORDATO; WHITE, 2020).

Atitudes dos líderes que buscam a equidade e a justiça social

Os líderes para a justiça social não apenas têm conhecimentos que lhes permitem tomar decisões estratégicas, como também possuem características psicológicas que os impulsionam e os mantêm focados no trabalho de melhorar a equidade das oportunidades educacionais e buscar a mudança social. Essas disposições se referem a ter consciência crítica e demonstrar coragem para perseguir os objetivos da justiça social.

Uma das principais disposições destacadas pelos diferentes autores que estudaram a questão da liderança para a equidade educacional é a **consciência crítica** (ARAR et al., 2017; GÜMÜŞ et al., 2021). Os líderes para a justiça social são intelectuais críticos que estudam e analisam os fatores sociais por trás da iniquidade, entendendo que o sistema no qual estão imersos representa e reproduz a dinâmica e os valores dominantes (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005; SHAKED, 2020).

Essa capacidade é fundamental para poder fazer uma leitura do entorno que problematize a influência que políticas, processos e instituições têm sobre a justiça social. Implica também uma reflexão permanente sobre práticas, crenças e vieses pessoais, de modo a compreender o papel que os próprios líderes desempenham dentro de um sistema que é opressor (GUILLAUME et al., 2020) e quais são as consequências para a equidade que surgem a partir de seu trabalho (BROOKS et al., 2017).

Além disso, são **profissionais corajosos**. Essa coragem é demonstrada por sua capacidade de denunciar e enfrentar mecanismos de opressão que encontram em seu caminho (LEITHWOOD, 2021), sem ceder em perseguir sua visão de uma escola e uma sociedade mais justas. Assim, assumem maiores riscos, sem medo de empreender ações diferentes que contribuam para uma maior equidade educacional (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014; SZETO; CHENG, 2018) e de desafiar políticas que perpetuem práticas de exclusão (MAVROGORDATO; BRANCO, 2020). Dentro da escola, essa coragem é evidenciada pela disposição de manter conversas difíceis com professores e outros membros da comunidade sobre práticas e vieses que promovam a desigualdade, como conceber os estudantes a partir de uma perspectiva de déficit (LEITHWOOD, 2021).

Os valores que caracterizam os líderes para a justiça social

Os líderes para a justiça social também se caracterizam por um conjunto de atributos que se encontram no âmbito da ética e da moral. Essas disposições pessoais são particularmente relevantes, pois, para enfrentar situações inesperadas, funcionam como critérios que guiam a ação (LEITHWOOD, 2021).

Esses líderes se distinguem por ter uma **visão clara** de como deve ser a equidade em sua escola. Isso os ajuda a realizar uma análise crítica das políticas e práticas escolares, avaliando em que medida elas estão alinhadas com o objetivo de alcançar tal visão (LEITHWOOD, 2021). Assim, Murillo e Hernández-Castilla (2014) apontam que esses líderes são “intencionais”, no sentido de que tomam suas decisões de ação tendo em mente a consecução dos objetivos de justiça social que esperam para a escola.

Além disso, os líderes têm uma **disposição moral** para buscar a justiça em espaços sociais que ultrapassam a escola. Nesse sentido, consideram um imperativo moral agir de acordo com valores que promovam a justiça social e corrijam as iniquidades existentes (ARAR et al., 2017). Apresentam uma sensibilidade particular para com a situação dos grupos marginalizados, como minorias raciais, religiosas, imigrantes ou refugiados, e promovem a redistribuição de recursos e o reconhecimento das injustiças (ARAR et al., 2017; GÜMÜŞ et al., 2021; LEITHWOOD, 2021).

Por fim, os líderes para a justiça social são reconhecidos por seu forte **compromisso** com a equidade. Esse compromisso, que os acompanha durante a vida inteira, os ajuda a serem tenazes na consecução de objetivos de longo prazo para a sociedade, bem como a alcançar a equidade educacional para todos os estudantes de sua escola (LEITHWOOD, 2021).

DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DE UMA LIDERANÇA ORIENTADA PARA A EQUIDADE E A JUSTIÇA SOCIAL



O exercício da liderança para a justiça social não acontece no vácuo. Pelo contrário, ocorre no contexto das variáveis pessoais dos líderes escolares, do ambiente físico e social da escola, das características da população estudantil atendida, das alternativas de formação disponíveis para os educadores, do apoio proveniente das autoridades educacionais territoriais e das regras do jogo que regem o sistema educacional em nível nacional. Tudo isso afeta a maneira pela qual a liderança escolar é conduzida, podendo contribuir e fortalecer seu exercício, ou colocar obstáculos e delimitá-la. Conhecer os desafios que a liderança para a equidade e a justiça social pode enfrentar é uma condição para compreender como, a partir das políticas educacionais em nível local, estadual e nacional, é possível promover mais oportunidades para o exercício das práticas que a caracterizam.

Nesta seção, são apresentados alguns dos principais desafios ou barreiras encontrados pelos profissionais da educação em seu papel de defensores de justiça. Tais barreiras têm diferentes origens e podem ser encontradas nas competências de liderança, nas resistências de outros atores da escola, nas características dos programas de formação, nas políticas e apoios prestados pelas autoridades educacionais locais e em outras variáveis da educação. Tudo isso inibe a liderança com enfoque na equidade porque, como aponta Theoharis (2007), tornam-se um fardo pessoal e provocam um sentimento de desalento.

Desafios individuais

A primeira fonte de desafios para o exercício de uma liderança para a justiça social está nos **próprios profissionais e equipes de uma escola**, que não necessariamente sabem identificar as práticas educacionais injustas que devem analisar e mudar. Para fomentar esse tipo de liderança, é importante assegurar que todos tenham um conhecimento profundo do contexto da escola e da influência que as normas, a cultura e o sistema de valores exercem sobre os processos escolares. Esse conhecimento e capacidade analítica são necessários para poder distinguir as diferenças entre escolas e desafiar as normas e práticas que geram injustiça (GÜMÜŞ et al., 2021; SLATER et al., 2021).

Adicionalmente, os líderes escolares enfrentam o desafio de compatibilizar as múltiplas exigências que recaem sobre seu trabalho com esse exercício reflexivo que alude a situações e práticas geradoras de iniquidade. Theoharis (2007) explica que os diretores escolares são constrangidos a fazer frente a demandas que tornam seu trabalho “quase impossível”, gerando uma sensação de resistência entre aqueles que não têm profundas convicções de justiça social.

Desafios da formação

Mesmo quando os líderes escolares manifestam uma disposição positiva em relação à equidade e à justiça social, isso muitas vezes não se traduz em práticas capazes de implementar essa visão. Segundo Mavrogordato e White (2020), essa diferença entre disposição e prática se deve à ausência de **programas de formação** pré-serviço de líderes escolares que se preocupem em envolver os gestores em formas de trabalho que promovam a justiça social. Assim, os líderes que procuram pôr em prática esse enfoque consideram muitas vezes que seus programas de formação não os prepararam para os desafios implicados em tal tarefa (THEOHARIS, 2007). No caso do Brasil, a pesquisa de Cavalleiro (2000) identificou uma enorme falta de preparo por parte dos líderes e educadores para identificar conflitos de natureza racial.

O problema reside no fato de que os programas de formação pré-serviço costumam se centrar em modelos tradicionais de liderança escolar, que mantêm uma visão hierárquica e reproduzem práticas socialmente injustas. Isso geralmente está enraizado nas deficiências das próprias universidades e de suas equipes formadoras em termos de nível de reflexão e incorporação de conteúdos ligados a questões de justiça social (GUILLAUME et al., 2020).

Resistências na comunidade escolar

O terceiro desafio vem dos demais **atores que fazem parte da escola**. A literatura destaca que muitas vezes os líderes escolares que desejam implementar práticas para combater a iniquidade e alcançar a justiça social enfrentam resistência às novas formas de trabalho por parte dos próprios professores (THEOHARIS, 2007), que às vezes não compartilham os valores propostos e agem para obstruí-los (MAVROGORDATO; WHITE, 2020). A resistência também pode vir dos pais, principalmente daqueles com expectativas acadêmicas para seus filhos baseadas na manutenção de privilégios (MAVROGORDATO; WHITE, 2020).

Um exemplo contundente nesse sentido é o das escolas fundadas na zona rural do estado do Ceará pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), relatado por DeMatthews e Tarlau (2019). Nesse caso, os líderes escolares encontraram resistência dos pais de alunos que não estavam alinhados com a ideologia do MST e representavam valores urbanos muito distantes da ideia de formar uma comunidade agrária autossustentável. Esses pais, provenientes de outras comunidades não relacionadas ao MST, mas cujos filhos participavam igualmente da escola, tinham a expectativa de que os alunos fossem formados em competências que lhes permitissem trilhar caminhos fora da zona rural, na cidade, e frequentemente expressavam princípios que colocavam em xeque os princípios de justiça social do movimento (DEMATTHEWS; TARLAU, 2019).

AS ESCOLAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

O projeto educacional do MST surgiu no contexto da entrega de terras para mais de 350 mil famílias que participavam havia mais de 30 anos do movimento. No âmbito dos novos assentamentos, o MST criou mais de 2 mil escolas e solicitou ao estado do Ceará a criação de quatro escolas secundárias em zonas agrícolas para conter a migração de jovens para as cidades. Esses quatro estabelecimentos, inaugurados entre 2009 e 2011, estavam baseados em um projeto pedagógico de educação para o campo, que promove valores de uma vida rural autossustentável e visa gerar capacidades para manter os jovens no campo, inclusive depois dos estudos, a fim de que desenvolvam trajetórias de vida vibrantes nesse meio. Com alta participação da comunidade na tomada de decisão, as escolas estão organizadas na forma de um coletivo formado por líderes escolares, educadores e pais, que decidem sobre assuntos pedagógicos e organizacionais, incluindo a nomeação dos gestores. Seu projeto educacional se baseia no envolvimento dos estudantes em ações de grande alcance em termos de transformação social, participando de ações políticas vinculadas à consecução de direitos e serviços em seus territórios. Para isso, geraram múltiplas instâncias de desenvolvimento profissional docente nessa nova forma de pedagogia, motivando, por meio de diferentes estratégias, a reflexão coletiva em torno dos valores do MST e de temas políticos do contexto brasileiro. Além disso, conseguiram instalar três disciplinas adicionais voltadas à organização social, pesquisa para o desenvolvimento de projetos e desenvolvimento de práticas comunitárias.

Fonte: elaboração dos autores com base em DeMatthews e Tarlau (2019).

O papel das autoridades educacionais locais

A quarta fonte de desafios reside na unidade territorial em que o estabelecimento está situado e no papel desempenhado pelas **autoridades educacionais** responsáveis por ele naquela localidade. Assim, os líderes escolares podem encontrar dificuldades para implementar práticas que promovam a equidade quando: as autoridades do nível intermediário não oferecem muito apoio; enfrentam processos altamente burocráticos para realizar as mudanças; as autoridades ou as normas do território não lhes dão autonomia; ou não recebem os recursos de que necessitam para levar adiante a visão de uma escola socialmente mais justa (THEOHARIS, 2007). No que se refere aos recursos, como professores, insumos, infraestrutura ou verbas, não se trata apenas de recebê-los, mas também é necessário que sejam adequados em quantidade e sua alocação seja estável ao longo do tempo. Dispor de recursos suficientes e permanentes para implementar práticas para a justiça social pode ser um grande apoio para os líderes escolares, mas, se forem insuficientes ou intermitentes, eles acabam sendo uma barreira (SLATER et al., 2021).

Desafios no nível do sistema educacional

Por fim, uma quinta fonte de dificuldades para o exercício de uma liderança escolar que promova a justiça social é o próprio sistema educacional. Entre os elementos que podem acabar sendo prejudiciais neste nível estão o movimento de reformas baseadas em padrões com altas consequências, os processos de seleção de diretores e os processos de privatização da educação (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005).

As **reformas baseadas em padrões** podem ter efeitos na atenção à diversidade dos estudantes, sobretudo quando associadas à aplicação de provas com altas consequências para as escolas em função de seus resultados. Embora a avaliação seja indispensável para que os sistemas educacionais disponham de informação que fundamente a tomada de decisões, quando as escolas são exclusivamente responsabilizadas pelos resultados escolares, sem levar em consideração uma visão ampla de qualidade e sem dar a elas o respectivo apoio, geram-se incentivos à exclusão escolar. Nesse sentido, o relatório da UNESCO sobre *accountability* em educação indicou que, embora as reformas baseadas em padrões sejam atraentes para aqueles que decidem sobre políticas educacionais devido ao seu potencial de entregar informações e promover processos de gestão pública, quando acompanhadas de um sistema de recompensas e punições às escolas com base em seu desempenho, tendem a prejudicar os estabelecimentos e os estudantes socialmente desfavorecidos (UNESCO, 2017). Como consequência, as escolas concentram seus esforços pedagógicos nos alunos com maior probabilidade de atingir o padrão, enquanto aqueles com níveis de aprendizagem mais baixos tendem a ser excluídos e classificados como estudantes com necessidades educacionais especiais (WORLD BANK, 2018).

Por outro lado, devido ao fato de os padrões de aprendizagem tenderem a se concentrar exclusivamente em conteúdos acadêmicos, não incorporam outras temáticas relevantes para um enfoque de justiça social, como a formação de estudantes críticos. Assim, os processos educacionais se centram estreitamente em um único tipo de conteúdo e método (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005).

Ao se situar a responsabilidade como prioridade nas escolas, o foco de agência se volta para as estratégias internas do estabelecimento, eludindo-se o caráter social e estrutural das forças sociopolíticas que geram as iniquidades na consecução das aprendizagens (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005). Isso faz com que, por um lado, a escola se feche sobre si mesma e renuncie ao papel ativista e de mudança social que lhe corresponde a partir de uma perspectiva de justiça. Por outro, não se considerem caminhos para resolver os problemas econômicos e sociais que estão na base das lacunas educacionais identificadas.

Também no nível das grandes definições dos sistemas educacionais estão os **processos de seleção de gestores escolares** e suas consequências para a equidade e a justiça social nas escolas. Esse desafio é mais acentuado naqueles sistemas em que há escassez de candidatos para a gestão escolar. Nesses contextos, as autoridades educacionais podem começar a reduzir os requisitos para o cargo, prejudicando a equidade e o exercício de práticas para a justiça social. (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005).

Por último, encontram-se os **processos de privatização da educação**. DeMatthews e McCarthy (2005) conceituam esse problema apontando que a escola pública está associada a valores de democracia, equidade e justiça social que não necessariamente são mantidos em um sistema

educacional em que a oferta está em mãos privadas. Nesse sentido, os autores afirmam que nas escolas particulares é mais fácil perseguir valores de eficiência e individualismo do que aqueles que enfatizam a ideia de comunidade. A privatização da educação tende a colocar estudantes e pais em uma lógica de consumidores, com expectativas e poder de exigir ações que os beneficiem de maneira direta, sem necessariamente focar em incrementar a melhoria e o bem-estar da coletividade. Nessa lógica, os pais escolhem educadores e outros pais que se assemelhem a eles, gerando comunidades escolares menos diversas, mais próximas de princípios de mercado do que dos ideais democráticos, excluindo, portanto, alunos desfavorecidos (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005).

**RECOMENDAÇÕES
DE POLÍTICAS PARA O
BRASIL:** COMO PROMOVER
O DESENVOLVIMENTO
DE LIDERANÇAS QUE
IMPULSIONEM A
EQUIDADE E A JUSTIÇA
SOCIAL?



Este informe apresentou alguns antecedentes úteis para abordar as questões de como avançar em termos de maior justiça no Brasil por meio da educação e, em particular, de como desenvolver lideranças que tornem as escolas espaços mais inclusivos, que ofereçam oportunidades de aprendizagem equitativas e desenvolvam nos alunos, educadores e na comunidade em geral a vontade de promover uma sociedade mais justa.

O Brasil já vem fazendo alguns esforços nesse sentido. Nas últimas décadas, a luta contra o racismo, embora ainda difícil e desafiadora, ganhou força no país, impulsionada pelos movimentos sociais e por políticas progressistas que buscaram promover a inclusão e a reparação histórica do dano sofrido pelos negros durante a escravidão e, principalmente, do seu abandono após a abolição. O trabalho de sensibilização nas escolas continua sendo, contudo, um desafio. Um exemplo é a mudança do currículo da Educação Básica para incluir a história africana e afro-brasileira no rol de conteúdos a serem estudados. A introdução desse tema no programa escolar representa uma ferramenta para combater os preconceitos e a discriminação racial, contribuindo para romper o silêncio em sala de aula e promover a liberdade de expressão para um grupo historicamente marginalizado e silenciado.

Silva e Meira (2019) explicam que, sendo o Brasil um dos países que mais contribuíram para a escravidão no mundo, é fundamental tomar medidas como essa, que valorizem e reconheçam os povos afrodescendentes por meio de ações afirmativas. Embora as pesquisas apontem para a redução das injustiças no tratamento de brancos e negros, não somente nas escolas, mas também na sociedade em geral, o problema continua presente.

A situação, portanto, não permite uma trégua. Por isso, a seguir são apresentadas sugestões a respeito de como continuar avançando na promoção de uma liderança que promova a justiça social nas escolas brasileiras, estruturadas em quatro grandes componentes.

Definir uma visão territorialmente alinhada que promova a justiça social como objetivo educacional

O primeiro conjunto de recomendações se refere a que os instrumentos de política sejam explícitos ao definir como parte do papel dos líderes escolares a expectativa de que combatam as injustiças educacionais e trabalhem em prol da equidade (NIESCHE, 2019; SLATER et al., 2021). Essa missão deveria ser incluída na **definição dos papéis de gestão** das escolas, orientando os processos de avaliação, seleção e desenvolvimento profissional associados a tais cargos. Nesse esforço, não basta alinhar a definição das responsabilidades dos líderes com os objetivos de justiça social; também é importante fazer o mesmo com outras políticas, instrumentos de melhoria da escola e estratégias de avaliação. O propósito disso é evitar que as responsabilidades de justiça social dos líderes escolares entrem em contradição com outras demandas impostas pelo sistema educacional, de forma que todas apontem em uma direção. Assim, fica mais clara a principal expectativa que recai sobre os líderes, facilitando ao mesmo tempo seu trabalho como promotores da equidade educacional.

Coerentemente, avançar em justiça social deveria ser um dos objetivos contidos na visão dos **projetos educacionais territoriais** desenvolvidos pelas secretarias e seus escritórios regionais, entendendo que, se não for explicitamente proposto que as escolas promovam uma sociedade mais justa, estas continuarão contribuindo para manter as iniquidades sociais existentes (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014). Esses planos devem contemplar metas de maior equidade educacional que não só visem fechar as lacunas de aprendizagem, mas também assumam uma visão mais complexa do que significa avançar em justiça social nas escolas. Dessa forma, se constrói um projeto de escola pública que não apenas proponha a preparação e a entrega de oportunidades iguais de inserção no mercado de trabalho, mas que também envolva o desenvolvimento integral dos alunos, suas trajetórias de vida e seu papel como cidadãos ativos na construção de uma sociedade justa e democrática (SHAKED, 2020).

As pesquisas revisadas neste relatório mostraram que algumas opções de política com forte presença nas agendas de reforma educacional em nível internacional colidem com os objetivos de justiça social. Nesse sentido, os estados brasileiros devem **rever suas políticas educacionais**, com especial atenção para evitar aquelas que a literatura identifica como atentatórias à equidade educacional, por exemplo, a utilização das avaliações padronizadas como um mecanismo de alta responsabilização das escolas, sem que, para tanto, lhes sejam oferecidos os apoios necessários e se tenha um diagnóstico adequado sobre a interferência de fatores estruturais nos processos e resultados. Outro ponto de atenção são as reformas cuja essência é a privatização da educação, que também tende a gerar exclusão e segregação dos estudantes mais vulneráveis (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005). A responsabilidade que recai sobre os estados pode ultrapassar a esfera das secretarias de Educação e envolver a atuação de outros órgãos públicos que tenham a capacidade de **desmantelar estruturas e dinâmicas** de poder que repercutam injustiças educacionais e sociais.

Por fim, é importante que as secretarias de Educação deem aos líderes escolares a **necessária autonomia** para que possam desenvolver um trabalho associado à promoção da justiça social e este deixe de ser uma atividade cheia de risco. Nesse sentido, as escolas precisam ter liberdade para realizar uma análise crítica do currículo, das avaliações

e das práticas pedagógicas no nível local e promover mudanças que respondam às diferenças culturais, aos modos de vida e à história dos alunos que atendem. A autonomia também é necessária para organizar as instâncias de desenvolvimento profissional docente, associadas à aprendizagem e à análise dos fatores sociais que contribuem para a opressão e a distribuição desigual das oportunidades educacionais, e como superá-los. Aliás, qualquer aumento dos níveis de autonomia deve necessariamente ser acompanhado do desenvolvimento de capacidades e de um sentido estratégico que permita implementar de forma produtiva as referidas atribuições. Além disso, os líderes escolares devem ser autorizados, e mesmo encorajados, a adotar um papel ativista, usando sua posição de poder no estabelecimento para dar voz às demandas dos alunos e da comunidade. Isso implica fazer com que os governos locais apoiem os diretores nessas ações e facilitem a articulação com outros atores relevantes no território que possam contribuir para a superação de situações de injustiça social.

Selecionar e reter os melhores líderes para a justiça social

Outro aspecto fundamental para que as políticas educacionais promovam uma maior liderança para a equidade e a justiça social no nível da rede de ensino está nos mecanismos de atração, seleção e retenção de diretores que tenham disposições e valores alinhados com tal missão. Em primeiro lugar, no que diz respeito aos incentivos para atrair os melhores candidatos, deve-se trabalhar para **tornar mais atraente o papel** gerencial em estabelecimentos que precisem com urgência de líderes que promovam a equidade educacional. Isso é contrário ao que frequentemente se faz na política educativa, em que se tende a premiar as escolas com melhores resultados acadêmicos e menores lacunas (CAMBRON-MCCABE; & MC-CARTHY, 2005). Os melhores salários, níveis de autonomia e apoios, tanto administrativos como profissionais, devem ser direcionados àquelas escolas nas quais os desafios são maiores. Esse olhar deve ultrapassar a nomeação de diretores ou membros da equipe gestora e abranger todos os profissionais da educação que trabalham na escola. Nesse sentido, a seleção de professores também deve contemplar mecanismos para que os melhores – aqueles com maior capacidade crítica e manejo de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à diversidade – queiram trabalhar nos estabelecimentos com mais desafios em termos de justiça social. Tais incentivos também devem considerar a retenção desses profissionais, tanto no nível gerencial quanto no docente.

Os processos seletivos devem considerar **perfis de cargo e ferramentas de avaliação que incorporem as disposições iniciais** apresentadas pelos candidatos a cargos de gestão (TINTORÉ, 2018). Assim, por exemplo, é importante que os mecanismos de avaliação possam incluir as disposições e valores aqui mencionados como relevantes para uma liderança escolar que busca a justiça social, tanto em termos dos conhecimentos que os candidatos trazem quanto de suas atitudes e valores. Essas disposições são o ponto de partida sobre o qual os novos gestores selecionados basearão suas estratégias de ação. Embora essas disposições sejam elementos passíveis de serem desenvolvidos posteriormente, por meio de processos de formação e acompanhamento, incorporar diretores que as tenham desde o início certamente facilita esse caminho (LEITHWOOD, 2021).

Desenvolver as capacidades profissionais para uma liderança que promova a justiça social

Um dos principais desafios para o exercício de uma liderança escolar que promova a justiça social identificado neste relatório é a ausência de programas de formação adequados às necessidades para desempenhar tal papel. Nesse sentido, são necessários programas de formação que incorporem o desenvolvimento de conhecimentos, disposições e ferramentas para esse tipo de liderança. Embora a oferta desses programas muitas vezes seja feita por instituições de Ensino Superior, deve haver por trás **uma estratégia pública voltada a promover a preparação dos líderes escolares** para assumir tais desafios. Essa estratégia deve ter como foco a eliminação das barreiras ideológicas que os educadores e líderes escolares possam ter em relação aos estudantes de setores mais desfavorecidos (SLATER et al., 2021), dotando-os de ferramentas e desenvolvendo sua resiliência diante das barreiras que terão de enfrentar (THEOHARIS, 2007).

Em termos de conteúdo, os programas de preparação de lideranças para a equidade devem ir além do que as formações tradicionais apresentam, incluindo **habilidades analíticas, conhecimentos e disposições que favoreçam a justiça social** nas escolas (CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005; TINTORÉ, 2018). Assim, precisam contemplar oportunidades para que os líderes escolares aprimorem sua capacidade de análise crítica, se envolvam em um processo de autoconhecimento e desenvolvam pedagogias críticas (JEAN-MARIE ET AL., 2009; ZEMBYLAS, 2010). Também necessitam abordar a compreensão dos fatores sociais que causam iniquidade social, como estes se manifestam nas escolas e quais estratégias pedagógicas e de colaboração com as famílias tendem a eliminá-los. Tais habilidades envolvem o manejo em áreas como educação especial, currículo, apresentações, uso e análise de dados e vínculo com diversas famílias (THEOHARIS, 2007).

Em termos metodológicos, a literatura sugere **atividades principalmente práticas e de indagação**, como pesquisas de campo, análise de dados empíricos sobre racismo nas escolas, avaliação de estereótipos, criação de um currículo rigoroso e inclusivo e desenvolvimento de programas e práticas socialmente justas (POUNDER; REITZUG; YOUNG, 2002, citado por CAMBRON-MCCABE; MCCARTHY, 2005). Para promover a capacidade de avaliação crítica do papel dos próprios diretores, sugere-se o uso de autobiografias, histórias de vida, oficinas sobre questões de justiça social, diários de reflexão, análise de incidentes críticos e leitura de textos controversos (ZEMBYLAS, 2010).

A formação também deve estar disponível para o desenvolvimento de capacidades dos líderes escolares em **diferentes momentos de sua evolução profissional**. Assim, devem ser criados programas pré-serviço que alimentem os conhecimentos e habilidades básicas para liderar com vistas a uma maior justiça social. Mas também precisam ser considerados processos de acompanhamento contínuo de diretores que permitam situar tais aprendizagens no âmbito do contexto, das capacidades e dos desafios socioeducacionais de cada escola, como a instalação de redes locais de colaboração (SLATER et al., 2021).

Apoiar a tomada de decisões pedagógicas que resultem em oportunidades de aprendizagem mais equitativas

As políticas educacionais e as autoridades responsáveis por elas também têm um papel a desempenhar no apoio à tomada de decisões pedagógicas levada a cabo pelas escolas, fornecendo apoio técnico direto, dados que alimentem a tomada de decisões e recursos que permitam transformações substantivas no âmbito escolar. No que se refere ao **apoio técnico direto**, parte-se do reconhecimento de que diretores e professores não necessariamente possuem os conhecimentos e ferramentas necessárias para analisar as práticas escolares e promover mudanças no sentido de uma maior equidade educacional. Assim, os escritórios regionais das secretarias de Educação podem oferecer colaboração com profissionais especializados em inclusão e educação especial para apoiar tais processos. Também podem proporcionar às escolas instâncias de análise de situações de iniquidade, fornecendo guias e modelando como esse tipo de prática pode ser exercido e a que formas de solução pode conduzir. Niesche (2019) alerta para a enorme importância de, nesses esforços, não sobrecarregar o trabalho dos líderes escolares. Nesse sentido, a ação das autoridades educacionais deve constituir sempre um apoio a uma responsabilidade que se entende como parte das tarefas cotidianas dos líderes escolares, para a qual dispõem de tempo e recursos.

Como parte desse exercício, o trabalho pode ser feito em nível estadual e local para desenvolver avaliações e ferramentas que forneçam informações valiosas sobre as diferenças entre os alunos. Tais instrumentos devem focar não apenas as lacunas de aprendizagem, mas também outras áreas que habilitam os estudantes para seu pleno desenvolvimento como pessoas e cidadãos. Além disso, devem criar mecanismos para analisar as práticas pedagógicas e as normas escolares, questionando seu papel na manutenção das iniquidades educacionais. Em linhas gerais, trata-se de **colocar à disposição do sistema escolar uma complexa bateria de dados** que permita a análise crítica do papel da escola em ajudar a manter ou superar os desafios de justiça social e em acompanhar esse processo.

Por último, no âmbito dos projetos educacionais territoriais, os estados têm uma responsabilidade em relação à justiça social na escola e para além dela. Devem se preocupar em fazer uma análise crítica das diretrizes pedagógicas dadas às escolas, dos formatos e focos de avaliação, e envolver-se com uma análise permanente do currículo. Essas análises devem ensejar modificações nos instrumentos de política educacional, conforme o caso, com vistas a combater o histórico de racismo ainda palpável no Brasil, bem como outras variáveis sociais que afetam as oportunidades educacionais dos estudantes. É importante que as redes sejam analisadas de forma sistêmica, de forma que decisões sobre a alocação de recursos adotem uma perspectiva redistributiva, contribuindo para haver maior suporte aos territórios, unidades e indivíduos que mais necessitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S.; RIBEIRO, D. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais, coord. Djamila Ribeiro)
- AMORIM DA SILVA, S.; PAOLA FÉLIX MEIRA, F. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 9, n. 1, ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v9i1.456>>.
- ARAR, K.; BEYCIOGLU, K.; OPLATKA, I. A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 47, n. 2, p. 192-206, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>>.
- BROOKS, J. S.; NORMORE, A. H.; WILKINSON, J. School leadership, social justice and immigration: Examining, exploring and extending two frameworks. *International Journal of Educational Management*, v. 31, n. 5, p. 679-690, 12 jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2016-0263>>.
- CAMBRON-MCCABE, N.; MCCARTHY, M. M. Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, v. 19, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0895904804271609>>.
- CANLI, S.; DEMIRTAŞ, H. The Correlation between social justice leadership and student alienation. *Educational Administration Quarterly*, v. 58, n. 1, p. 3-42, 18 out. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0013161X211047213>>.
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHEUNG, R.; FLORES, C.; SABLO-SUTTON, S. Tipping the balance: social justice leaders allying with marginalized youth to increase student voice and activism. *The Journal of the California Association of Professors of Educational Administration*, v. 30, p. 1-13, mar. 2019. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1206784>>.
- DEMATTHEWS, D. E.; TARLAU, R. Activist principals: leading for social justice in Ciudad Juárez, Baltimore, and Brazil. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, v. 121, n. 4, p. 1-36, 1. abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/016146811912100401>>.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. (M. Bergman Ramos, Trans.). London, UK: Penguin Books, 2017.
- GONZÁLEZ, M. T. G. Liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340>>.
- GUILLAUME, R. O.; SAIZ, M. S.; AMADOR, A. G. Prepared to lead: Educational leadership graduates as catalysts for social justice praxis. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 15, n. 4, p. 283-302, 12 fev. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1942775119829887>>.
- GÜMÜD, S.; ARAR, K.; OPLATKA, I. Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, v. 53, n. 1, p. 81-99, 23. dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>>.
- JEAN-MARIE, G.; NORMORE, A. H.; BROOKS, J. S. Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, v. 4, n. 1, p. 1-31, 1 jun. 2009. <https://doi.org/10.1177/194277510900400102>
- KHALIFA, M. A.; GOODEN, M. A.; DAVIS, J. E. Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, v. 86, n. 4, p. 1272-1311, 10 jul. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0034654316630383>>.

- LEITHWOOD, K. A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, v. 11, n. 8, p. 377, 23 jul. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/educsci11080377>>.
- LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, v. 40, n. 1, p. 5-22, 19 abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>>.
- MAVROGORDATO, M.; WHITE, R. S. Leveraging policy implementation for social justice: How school leaders shape educational opportunity when implementing policy for English learners. *Educational Administration Quarterly*, v. 56, n. 1, p. 3-45, 28 jan. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0013161X18821364>>.
- MURILLO, J.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, v. 3, n. 2, p. 13-32, 2014.
- NIESCHE, R. Hacia un liderazgo socialmente justo. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019. p. 222-244.
- RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p.1094-1109, out./dez. 2014.
- SHAKED, H. Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*, v. 34, n. 1, p. 81-95, 9 jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0018>>.
- SILVA, P. et al. Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Journal of Educational Administration*, v. 55, n. 3, p. 316-333, 2 maio 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JEA-03-2016-0033>>.
- SLATER, C.; ANTÚNEZ, S.; SILVA, P. Social justice leadership in Spanish schools: Researcher perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, v. 20, n. 1, p. 111-126, 8 mar. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1838553>>.
- SZETO, E.; CHENG, A. Y. N. How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, v. 56, n. 1, p. 50-68, 7 fev. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>>.
- THEOHARIS, G. Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, v. 43, n. 2, p. 221-258, abr. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>>.
- TINTORÉ, M. Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, v. 57, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.736>>.
- UNESCO. *Accountability in education: Meeting our commitments*. 2. ed. Paris: Unesco, 2017.
- VALDÉS MORALES, R. A.; GÓMEZ HURTADO, I. C. Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, v. 58, n. 2, p. 47-68, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>>.
- WORLD BANK. *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>>.
- ZEMBYLAS, M. The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, v. 48, n. 5, p. 611-625, 17 ago. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/09578231011067767>>.



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES