

# DIVERSIDADE CULTURAL E GESTÃO ESCOLAR

REFERÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS



# EXPEDIENTE

## REALIZAÇÃO

### Instituto Unibanco

#### Superintendente Executivo

Ricardo Henriques

#### Gerentes

João Marcelo Borges

Mirela de Carvalho

Núbia Freitas Silva Souza

Ricardo Madeira

Tiago Borba

#### Coordenação de Inovação em Políticas

Barbara Caroline de Sousa Appolinário

Bruna Diniz Leal Nunes

Caio de Oliveira Callegari

Eduardo Ribeiro Guerra

Isabela Rocha Delcorço

Jane Reolo da Silva

Rayssa Ávila do Valle

Valquiria Allis Parlagrecco

### Universidad Diego Portales

Programa de Liderazgo Educativo

#### Decana

Paula Louzano

#### Diretor Geral

José Weinstein

#### Coordenador de Projetos

Gonzalo Muñoz

## PRODUÇÃO DE CONTEÚDO

### Autoria

Nicolás Álvarez

Gonzalo Muñoz

### Coordenação

Caio de Oliveira Callegari

### Leitura crítica

Bruna Diniz Leal Nunes

Jane Reolo da Silva

Rayssa Ávila do Valle

## PRODUÇÃO EDITORIAL

### Coordenação de Comunicação

André Souza Corrêa

### Coordenação editorial

Fabiana Hiromi

### Revisão

Carmen Nascimento

### Projeto gráfico e diagramação

Fernanda Aoki

# ÍNDICE

<b>Introdução</b>	<b>05</b>
<b>Desenho do estudo</b>	<b>08</b>
<b>Definições conceituais gerais sobre gestão escolar e diversidade cultural</b>	<b>11</b>
<b>Aprendizados e desafios da liderança escolar em relação à diversidade cultural</b>	<b>17</b>
<b>Experiências sobre práticas de liderança escolar e diversidade cultural</b>	<b>25</b>
Brasil: escolas em comunidades Xacriabá em Minas Gerais e quilombolas em Pernambuco e Paraíba	25
Chile: comunidades migrantes em escolas da fronteira norte do país	28
Espanha: gestão de escolas em comunidades ciganas na Andaluzia	31
Equador: interculturalidade de escolas públicas rurais do cantão de Portoviejo, na província de Manabí	33
Estados Unidos: gestão de escolas urbanas com elevada diversidade cultural na área metropolitana de Washington D.C.	35
México: política de educação intercultural para indígenas e migrantes	36
Peru: gestão escolar e diversidade cultural Aimará, Quéchuas e de origem espanhola em Puno	38
<b>Conclusões e recomendações</b>	<b>40</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>45</b>



# INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, formou-se um consenso internacional em torno da necessidade de melhorar a gestão escolar em contextos de marcante diversidade cultural, fenômeno que gerou uma preocupação transversal nos sistemas educacionais de todo o mundo. Esse cenário enfatizou a importância de desenvolver abordagens inclusivas que permitam aos sistemas educacionais fazer uma gestão eficaz considerando as diferenças culturais, promovendo a equidade e o respeito dentro dos ambientes educacionais (AINSCOW, 2020). No entanto, o conceito de diversidade cultural tem sido tratado a partir de múltiplas perspectivas, gerando uma variedade de abordagens teóricas sobre como as escolas e seus gestores devem administrar essa diversidade de maneira eficaz.

Esse desafio é particularmente relevante no Brasil, um país caracterizado por uma vasta heterogeneidade cultural e pela necessidade de promover um intercâmbio intercultural entre as diversas identidades que compõem seus estados e territórios. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias de gestão escolar que valorizem e respeitem a diversidade é fundamental para garantir a convivência harmoniosa e um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Este documento apresenta os principais resultados do estudo *Diversidade Cultural e Gestão Escolar*, realizado durante o ano de 2024 como parte da parceria entre o Instituto Unibanco e o Programa de Liderança Educacional da Universidade Diego Portales, do Chile. **O objetivo principal do estudo é identificar e analisar os desafios que as escolas brasileiras enfrentam na gestão considerando a diversidade cultural, bem como as práticas de liderança que se mostraram eficazes em diferentes contextos em nível global e regional. O objetivo final é fornecer ferramentas que promovam uma gestão educacional culturalmente responsável e sejam aderentes à realidade brasileira.**

Para atingir tais objetivos, este trabalho se concentrou em três áreas:

- na apresentação dos conceitos e teorias mais relevantes nos campos da gestão escolar e da diversidade cultural;
- na análise dos desafios e aprendizados sobre o que implica liderar e gerir escolas em contextos de elevada diversidade cultural; e

- na revisão de casos específicos de práticas de liderança bem-sucedidas em sistemas educacionais da América Latina, da América do Norte e da Europa. Esses casos fornecem uma referência útil para adaptar e implementar no Brasil estratégias que promovam a equidade e a inclusão cultural nas escolas.

**As conclusões do estudo revelam uma clara tendência à liderança transformacional, inclusiva, democrática e distribuída em contextos de elevada diversidade cultural**, em contraste com modelos mais tradicionais, que se concentram exclusivamente na figura do diretor. Esse tipo de liderança promove uma gestão mais participativa e colaborativa, na qual os líderes escolares desempenham um papel fundamental na criação de uma cultura inclusiva que explore e valorize a diversidade. Além disso, **a participação ativa da comunidade, incluindo familiares e responsáveis, estudantes e atores locais, juntamente com a formação contínua dos educadores, é crucial para enfrentar os desafios da diversidade e criar um ambiente escolar positivo e coeso.**

No entanto, o estudo também destaca a existência de obstáculos que limitam a eficácia da gestão escolar nos contextos de ampla diversidade cultural. Entre os principais desafios estão as barreiras institucionais, como a burocracia excessiva, a falta de recursos suficientes e a instabilidade do quadro de profissionais, que dificultam a implementação de políticas inclusivas e práticas de liderança transformacional no âmbito escolar. Tais limitações enfatizam a necessidade de reformar certos aspectos estruturais do sistema educacional para que os líderes escolares possam fazer a gestão com eficácia considerando a diversidade cultural em suas escolas.

O documento está organizado em várias seções para fornecer uma análise abrangente. A primeira descreve o desenho do estudo, explicando seus objetivos, a abordagem metodológica e as estratégias utilizadas para tratar dos diferentes temas. Em seguida, é feita uma análise dos conceitos fundamentais relacionados à gestão escolar em contextos de diversidade cultural, como multiculturalismo, interculturalidade e gestão educacional inclusiva. Nessa seção, são apresentadas diferentes correntes teóricas e exploradas as implicações práticas que elas têm na realidade escolar.

A terceira seção oferece uma revisão geral daquelas que poderiam ser consideradas as práticas de liderança mais recorrentes e eficazes em contextos de elevada diversidade cultural, utilizando a literatura e evidências acumuladas em diferentes pesquisas internacionais. A análise classifica essas práticas de acordo com as diferentes dimensões da liderança educacional, como as propostas por Leithwood et al. (2006, 2020), e oferece descrições de cada uma delas e de sua eficácia na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas.

Na quarta seção, são examinadas experiências concretas de gestão

escolar em países com contextos de elevada diversidade cultural, como **Brasil, Chile, Equador, Espanha, Estados Unidos, México e Peru**. Esses casos servem como exemplos de referência, destacando tanto as boas práticas quanto as lições aprendidas sobre os desafios que ainda persistem na implementação de modelos inclusivos. A revisão se concentra nas práticas de liderança que apresentaram resultados positivos na promoção da diversidade cultural, bem como nas que não foram tão eficazes.

Por fim, a quinta seção apresenta algumas conclusões e recomendações, sintetizando os resultados da análise realizada. **São destacadas as implicações práticas para o contexto brasileiro, propondo estratégias que podem ser implementadas para melhorar a gestão escolar em termos de diversidade cultural**. Essas recomendações procuram fomentar uma gestão educacional mais inclusiva, melhorar a formação dos líderes escolares e promover uma maior participação da comunidade no processo educacional.

## DESENHO DO ESTUDO

O objetivo geral do estudo foi identificar e analisar os principais desafios e práticas de referência na gestão escolar relacionadas à diversidade cultural. A análise foi realizada com o objetivo de oferecer ferramentas úteis para a promoção da convivência escolar no Brasil.

Para cumprir esse propósito, o estudo centrou-se na obtenção de referências internacionais e regionais sobre convivência, gestão escolar e diversidade cultural, especialmente por meio da análise de experiências de liderança em contextos de elevada diversidade cultural, racial e étnica. Para isso, foram definidos alguns objetivos específicos, descritos a seguir.

- **Descrever as abordagens conceituais da diversidade cultural e sua relação com a gestão escolar.** Por meio de uma revisão da literatura internacional, foram identificadas perspectivas teóricas, conceitos, desafios e aprendizados determinantes para compreender as diversas abordagens teóricas e práticas relacionadas à gestão e à diversidade cultural em diferentes contextos.
- **Identificar e analisar as conclusões mais relevantes da literatura internacional sobre práticas de liderança escolar e diversidade cultural.** Foram analisadas e descritas as principais práticas de liderança desenvolvidas em instituições de ensino em contextos de elevada diversidade cultural destacadas pela literatura.
- **Identificar e examinar experiências de liderança escolar em contextos de grande diversidade cultural.** A partir da revisão da literatura existente, foram selecionados casos que apresentam práticas de liderança de referência, para possibilitar o aprendizado com as iniciativas mais relevantes desenvolvidas por gestores escolares em contextos específicos de elevada diversidade cultural.

Com base nos resultados obtidos, foi possível elaborar conclusões e recomendações para o contexto brasileiro, oferecendo sugestões para ajudar a adaptar e fortalecer a liderança escolar para a diversidade no Brasil.

A metodologia utilizada neste estudo baseou-se em uma análise crítica do conteúdo de fontes secundárias, principalmente literatura espe-



cializada sobre liderança escolar e diversidade cultural. Tal abordagem permitiu concentrar a análise nas práticas de gestão e liderança, com o objetivo de extrair aprendizados que possam ser aplicados no contexto educacional brasileiro.

Para cada objetivo específico, foi estabelecido um processo próprio, descritos a seguir.

- **Descrição das abordagens conceituais:** a primeira fase consistiu na exploração das diferentes abordagens teóricas sobre a diversidade cultural e sua relação com a gestão escolar. Essa análise foi realizada com base em uma revisão da literatura internacional mais relevante, incluindo estudos importantes surgidos nas últimas décadas. As informações foram coletadas principalmente de fontes bibliográficas disponíveis on-line.
- **Revisão das conclusões internacionais:** foi realizada uma revisão das principais pesquisas e da literatura sobre práticas de liderança escolar e diversidade cultural, para identificar as experiências nesses contextos. A revisão baseou-se principalmente em relatórios e estudos de organizações internacionais, selecionando principalmente pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos.
- **Análise de experiências de liderança:** a partir da revisão da literatura internacional, foram selecionados alguns casos específicos que permitiram uma análise aprofundada das práticas de liderança escolar mais recorrentes em contextos de elevada diversidade cultural. Os casos foram escolhidos com base em sua relevância e aplicabilidade ao contexto brasileiro, razão pela qual foram acordados entre a Universidade Diego Portales e o Instituto Unibanco.

A análise incluiu estudos de experiências em sete países: Brasil, Chile, Equador, Espanha, Estados Unidos, México e Peru. Em cada caso, foram identificadas e examinadas diferentes práticas desenvolvidas por líderes escolares para fazer a gestão considerando a diversidade étnica, racial e social de seus contextos. Essa análise permitiu extrair lições úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas no Brasil. As principais informações sobre as diferentes experiências são apresentadas na tabela a seguir.

**TABELA 1. AMOSTRA DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DE LIDERANÇA E DIVERSIDADE CULTURAL**

País	Tipo de diversidade	Foco	Localidade
Brasil	Étnico-racial	Escola Xacriabá	Minas Gerais
Brasil	Étnico-racial	Comunidade quilombola de Castainho	Garanhuns, Pernambuco
		Escolas de comunidade quilombola em Gurugi e Ipiranga	Conde, Paraíba
Chile	Étnico-racial	Escolas em comunidades migrantes da fronteira norte do país	Arica
Equador	Étnico-linguística	Interculturalidade de escolas públicas rurais	Cantão Portoviejo, província de Manabí
Peru	Étnico-linguística	Diversidade cultural Aimará, Quéchuá e de origem espanhola em escolas do departamento	Departamento de Puno
México	Étnica	Política nacional de educação intercultural e inclusiva para indígenas e migrantes.	Nível nacional
Estados Unidos	Étnico-racial	Comunidade multicultural (social, étnica e racial) em uma escola urbana	Área metropolitana, Washington D.C.
Espanha	Étnica	Diversidade cultural em escolas associadas à comunidade cigana	Andaluzia

Fonte: elaboração própria.

Por fim, é importante levar em consideração que este estudo foi realizado com base em fontes secundárias, o que tem como vantagem o acesso a informações ricas para diferentes experiências e realidades, mas como desvantagem o fato de que muitas vezes tais informações não estão atualizadas, completas ou simplesmente não apresentam o nível de detalhamento desejado pelo estudo. Por essa razão, é importante continuar projetando a realização de estudos, idealmente com a produção de informação primária, sobre como a liderança e a gestão escolar podem contribuir para o desenvolvimento de escolas inclusivas e interculturais.

# DEFINIÇÕES CONCEITUAIS GERAIS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL

De acordo com a literatura internacional, a diversidade na composição das escolas é uma preocupação transversal nos sistemas educacionais em todo o mundo. Isso enfatiza a necessidade de adotar diferentes abordagens para fazer a gestão de modelos educacionais mais inclusivos (AINSCOW, 2020).

O conceito de diversidade cultural inclui múltiplas perspectivas e abordagens teóricas para compreender como as escolas e seus diretores fazem a gestão considerando essa diversidade. Tais perspectivas emergem de uma revisão da literatura especializada sobre o tema, que identifica vários conceitos que contribuem para definir a abordagem da diversidade cultural. Esses conceitos geralmente se baseiam nas ideias de multiculturalismo, interculturalidade e pluriculturalidade, juntamente com suas diferentes variantes.

Como veremos, fazer esses esclarecimentos conceituais é especialmente relevante dado o contexto sociocultural do Brasil e os requisitos estabelecidos para o desenvolvimento deste breve estudo: não basta analisar a presença de diferentes culturas como um processo conjuntural ou transitório, o fundamental é observar como essas diferenças são desenvolvidas e abordadas no sistema escolar e até que ponto é possível promover um intercâmbio intercultural entre as diversas culturas heterogêneas que compõem os estados e seus territórios.

## DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Em primeiro lugar, o termo **multiculturalismo**, segundo Ávila-Dávalos (2022) e Quilaqueo e Torres (2013), se refere a um fenômeno complexo e multifacetado que surge como resultado de transformações estruturais, como movimentos migratórios e processos de globalização. Implica a coexistência de múltiplas culturas no mesmo espaço geográfico ou território. É claro que a coexistência não garante necessariamente a integração social ou o respeito mútuo entre as culturas.

A literatura enfatiza que o multiculturalismo não pode se limitar apenas aos aspectos conjunturais, mas faz parte de transformações

mais amplas na sociedade, como mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Esse fenômeno desafia as instituições educacionais a buscarem uma integração cultural que transcenda a simples convivência espacial e promova o diálogo intercultural (ÁVILA-DÁVALOS, 2022).

O conceito de multiculturalismo tem múltiplas variantes. Alguns autores, como Kymlicka (1996) e McLaren (1997), apresentaram uma descrição delas. Kymlicka (1996) entende o multiculturalismo a partir de uma perspectiva liberal, desenvolvendo abordagens que promovem a liberdade individual e a autonomia moral das culturas minoritárias. Essa ideia se baseia nos princípios de tolerância, da aceitação das diferentes manifestações culturais, do respeito e da garantia dos direitos de grupos sub-representados, em termos de raça, classe, gênero e sexualidade, por exemplo.

Por outro lado, McLaren (1997) oferece uma visão mais ampla e crítica do conceito, considerando a perspectiva liberal como parte de um multiculturalismo conservador, relacionado a ideias colonialistas que buscam processos de assimilação das minorias. Essa abordagem procura integrar tais grupos minoritários a uma ordem social estabelecida para que possam receber benefícios financeiros. Além disso, se refere ao multiculturalismo humanista liberal, que concebe uma igualdade natural entre pessoas de diferentes raças, embora, na prática, essa igualdade não se reflita na estrutura social, uma vez que, por exemplo, as populações negras ou minoritárias não têm acesso igualitário a oportunidades sociais, educacionais e de emprego.

McLaren (1997) critica as abordagens liberais, humanistas e conservadoras, considerando-as superficiais e despolitizadas, pois elas apenas celebram a diversidade cultural sem abordar as estruturas de poder subjacentes. Nessa linha, propõe um multiculturalismo crítico, de resistência ou revolucionário, que busca transformar as relações de poder na sociedade. Essa abordagem abrange a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas pela transformação social, cultural e institucional. Embora se baseie numa relação harmoniosa e consensual entre culturas, procura compreender as diferenças como parte de estruturas sociais mais complexas ao invés de meras diferenças de costumes e tradições.

Outras perspectivas críticas sobre o multiculturalismo, como as de Walsh (2010) e Candau (2020), apontam que o conceito tem origem nos países ocidentais, destacando a presença de diferentes culturas apenas de forma descritiva. Essa abordagem evita tratar as relações entre as múltiplas culturas presentes em um território, está fundamentada na estrutura e nos princípios do Estado liberal, se concentra na tolerância ao outro como forma de evitar conflitos e esconde as desigualdades sociais, mantendo intactas as estruturas e instituições da sociedade.

Por sua vez, o conceito de **interculturalidade**, embora também se

concentre na presença da heterogeneidade cultural, enfoca mais claramente a relação de interdependência, reciprocidade e simetria entre as culturas, promovendo o diálogo e a cooperação para o benefício mútuo dos grupos que pertencem ao mesmo território ou Estado. A interculturalidade, nesse sentido, não se limita à coexistência de diversas culturas, mas busca explicitamente seu reconhecimento e sua valorização equitativa (WALSH, 2010; ÁVILA-DÁVALOS, 2022).

Ávila-Dávalos (2022) afirma que a interculturalidade se concentra na aceitação e no respeito à diversidade cultural, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre as culturas presentes em um determinado contexto. Isso não implica apenas a coexistência pacífica de diferentes grupos, mas também o enriquecimento mútuo e o reconhecimento da especificidade e da relevância de cada cultura em termos de equidade.

Embora algumas abordagens considerem a interculturalidade uma condição inerente ao multiculturalismo, esses dois elementos se distinguem como conceitos diferentes (QUEUPIL et al., 2023). Enquanto o multiculturalismo pode ser entendido como um fenômeno estático, que simplesmente descreve a coexistência de diversas culturas, a interculturalidade é concebida como uma abordagem dinâmica, que promove o diálogo e a colaboração entre as culturas presentes em um determinado contexto.

Nesse sentido, a interculturalidade representa um avanço em relação ao multiculturalismo, pois busca superar as meras relações de coexistência para promover uma convivência harmoniosa e enriquecedora entre diferentes culturas. Isso implica enfrentar desafios significativos, como a adaptação de políticas educacionais e sociais para promover a inclusão e o respeito mútuo entre as culturas. Contudo, alguns autores, como Walsh (2010) e Candau (2020), propõem que a interculturalidade nesses termos pode ter um significado funcional para o Estado, que buscaria apenas cumprir interesses e requisitos normativos e legais na relação entre diferentes culturas e, em última análise, pretenderia manter a hegemonia das culturas dominantes. Diante disso, essas autoras propõem uma visão mais crítica, por meio de conceitos como a interculturalidade crítica ou descolonizadora, enfatizando seu caráter transformador.

A abordagem da interculturalidade crítica entende que o objetivo desse processo é alcançar o reconhecimento da diversidade na diferença, bem como o valor do diálogo, da convivência e da tolerância sem conflitos; mas, ao mesmo tempo, argumenta que uma visão sem problematização é unidimensional e funcional ao capitalismo, mantendo as estruturas de dominação típicas das lógicas coloniais e raciais. O desafio da interculturalidade consistiria então em desenvolver um trabalho de transformação estrutural para mudar essas lógicas de dominação das culturas dominantes em termos de raça e etnia.

## MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

No âmbito propriamente educacional, a literatura considera transversalmente os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, como termos interligados e complementares. Tais conceitos se referem à diversidade cultural presente nas instituições de ensino em termos de etnia, raça, origem e religião, entre outros, diferenças que os sistemas educacionais devem abordar e considerar na gestão, sendo um dos seus principais desafios (AINSCOW, 2020). No entanto, a partir de uma perspectiva teórica, é fundamental distinguir os dois.

Tal distinção representa um desafio significativo na educação, pois **implica a necessidade de atender grupos diversos com características heterogêneas, proporcionando um serviço educacional que respeite e valorize as diferenças culturais, favorecendo assim processos educacionais inclusivos**. Nesse sentido, pode-se distinguir sistemas educacionais que compreendem e atuam com base em uma visão multiculturalista, alinhados com processos de assimilação e celebração das diferenças sem mudanças estruturais, e sistemas interculturais, que procuram celebrar as diferenças e colocá-las em contato de forma consensual e eficaz (MURILLO et al., 2010; MCLAREN, 1997; BANKS, 1993).

Do ponto de vista crítico, James Banks (1993) salienta que a ideia de multiculturalismo e sua aplicação ao setor educacional na perspectiva das atividades ou atitudes não é suficiente, mas requer uma grande transformação. Nesse sentido, levanta-se a necessidade de um multiculturalismo que esteja enraizado, desde o início, na mudança ou transformação curricular. Banks (1993) argumenta, com base na experiência dos Estados Unidos, que o sistema educacional e especialmente seu currículo foram organizados em torno de conceitos, paradigmas e eventos que fazem parte da experiência popular dos norte-americanos como uma cultura dominante que se sobrepõe e ignora as características multiculturais de outros grupos. Isso levou a um sistema baseado no racismo e no etnocentrismo, o que é negativo tanto para aqueles que fazem parte dessa cultura (fazendo com que se sintam superiores) quanto para os que não pertencem a ela (marginalizando-os e privando-os da igualdade social). Essa visão, pode-se supor, encontra-se muito difundida também para além da sociedade norte-americana.

Banks (1993) também defende a necessidade de desenvolver um currículo multicultural integrando conteúdos em quatro níveis. O primeiro, conhecido como “abordagem da contribuição”, concentra-se no reconhecimento dos aportes de diversos grupos étnicos para a cultura dominante, incorporando elementos como celebrações, aspectos culturais específicos e figuras históricas. O segundo nível, denominado “abordagem aditiva”, acrescenta conteúdos, conceitos e temas étnicos ao currículo sem modificar sua estrutura ou finalidade, integrando unidades ou cursos adicionais de forma complementar. O terceiro é a

“abordagem da transformação”, que implica uma mudança na estrutura do currículo, permitindo aos estudantes explorar conceitos, problemas e eventos de diferentes perspectivas étnicas, culturais ou raciais para compreender o mesmo fenômeno a partir de diversos pontos de vista. O quarto nível, a “abordagem da ação social”, combina as três abordagens anteriores e acrescenta um componente no qual os estudantes aplicam esses conhecimentos para analisar questões sociais a partir de uma perspectiva crítica e participam ativamente da tomada de decisões e soluções orientadas à mudança social.

No que diz respeito à interculturalidade, propõe-se também que no campo educacional ela pode ter um significado funcional para o Estado, buscando apenas atender a interesses e requisitos normativos e legais na relação entre diferentes culturas e, no final, acabando por sustentar a hegemonia das culturas dominantes. De acordo com Walsh (2010), essa visão indica que, em termos de educação e práticas, a interculturalidade tem se expressado em políticas de educação intercultural bilíngue, que buscam integrar a língua indígena à língua nacional e reconhecer a identidade étnico-cultural em um quadro de iniciativas neoliberais, com uma visão modernizadora e de desenvolvimento humano que aspira à melhoria da qualidade de vida e do bem-estar. Por essa razão, Walsh (2010) e Candau (2020) propõem uma visão mais crítica, por meio de conceitos como interculturalidade crítica ou descolonizadora, como mencionado anteriormente.

## LIDERANÇA E DIVERSIDADE CULTURAL

Conforme afirmado anteriormente, a literatura destaca a importância da liderança em contextos culturalmente diversos, observando que os gestores escolares desempenham um papel essencial na promoção da justiça social e da inclusão educacional (VASSALLO, 2022b; CABELLO; MIRANDA, 2020; CANO, 2017). Vários estudos demonstram que os **líderes escolares têm um impacto significativo na transformação das instituições educativas, particularmente em contextos escolares mais complexos em termos de diversidade cultural e social** (LEITHWOOD et al., 2020).

Em resposta à necessidade de desenvolver uma gestão eficaz nesses diversos contextos, as escolas e seus líderes direcionam cada vez mais seus esforços para promover transformações culturais, institucionais e pedagógicas ajustadas à diversidade cultural de seus estudantes. Nesse sentido, o multiculturalismo na educação representa uma oportunidade para reconsiderar a função das escolas e o importante papel de seus líderes (QUEUPIL et al., 2023). Da mesma forma, apresenta-se como um dos desafios da agenda de sustentabilidade, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030 das Nações Unidas (UNESCO, 2015).

À medida que a compreensão da liderança no âmbito educacional tem evoluído, reconhece-se que esta pode ser exercida a partir de diversas posições e por diferentes membros da comunidade escolar (LEITHWOOD et al., 2006). Isso implica que não apenas os diretores ou líderes formais têm influência no ensino e na aprendizagem (e, portanto, na gestão escolar em sua relação com a diversidade cultural), mas também outros profissionais e líderes intermediários, tendo ou não um cargo formal nas escolas. Isso é fundamental no contexto da educação e da diversidade cultural, em que as práticas de liderança que contemplem essa diversidade devem ser desenvolvidas de forma distribuída entre os diversos atores escolares.

Para alcançar uma educação verdadeiramente intercultural, a liderança deve defender práticas equitativas e a modificação das condições institucionais que perpetuam a marginalização ou a exclusão de certos grupos minoritários das comunidades escolares (QUEUPIL et al., 2023). Isso envolve a adoção de políticas e práticas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, étnica e socioeconômica dos estudantes, bem como a promoção de um ambiente escolar inclusivo, em que todos se sintam bem-vindos e apoiados em seu processo educacional. Isso é especialmente relevante no contexto da educação pública, no qual a liderança deve encabeçar os processos para garantir oportunidades iguais a todos os estudantes, sem discriminação, bem como criar ambientes seguros que promovam seu desenvolvimento integral (QUEUPIL et al., 2023).

Nesse sentido, destacam-se as pesquisas de Khalifa et al. (2016) e outros, que desenvolveram o conceito de liderança “culturalmente responsável”. Esses autores ressaltam a importância da relação entre liderança escolar e justiça social. Essa relação seria muito relevante em espaços com elevada diversidade cultural, especialmente racial, socioeconômica e de origem. Na mesma linha, Ainscow (2020) e Álvarez (2010) afirmam que um dos desafios mais importantes da gestão escolar é justamente o desenvolvimento de práticas que visem à inclusão da diversidade cultural, atendendo às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com especial ênfase nos grupos mais vulneráveis à exclusão.



# APRENDIZADOS E DESAFIOS DA LIDERANÇA ESCOLAR EM RELAÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL

## A LIDERANÇA EDUCACIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL

Considerando as diversas linhas teóricas e epistemológicas que nos permitem abordar o estudo da forma como diferentes culturas interagem no campo educacional, como já dissemos, reconheceu-se que a diversidade cultural requer gestão e liderança com perspectiva inclusiva e intercultural (GÓMEZ-HURTADO et al., 2021; ÁVILA-DÁVALOS, 2022; MURILLO et al., 2010). Nesse sentido, a literatura reconhece que os diretores das escolas desempenham um papel estratégico no avanço rumo à inclusão, fornecendo evidências significativas de que o êxito de um programa inclusivo é amplamente atribuível à sua capacidade de criar uma cultura inclusiva (AINSCOW, 2020).

A gestão escolar é entendida como a estruturação de projetos, papéis, procedimentos, responsabilidades, princípios e regras necessárias para atingir os objetivos organizacionais (CANO, 2017). Tal processo inclui planejamento, organização, execução e tomada de decisões com foco na gestão de pessoas, orçamento, metas e ações. Assim, os diretores devem tomar a iniciativa para alcançar as metas propostas, indicar novos desafios, moldar os objetivos e motivações dos outros, fomentar uma cultura que favoreça a busca conjunta de soluções, criar as condições e estabelecer as diretrizes culturais que permitam iniciar, sustentar e avaliar as mudanças que favoreçam a inclusão educacional (RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, 2016). Isso é especialmente relevante em contextos de maior diversificação cultural, resultado de processos de transformação, globalização e migração. Os diretores têm a missão de atender à diversidade das comunidades escolares em cenários nos quais geralmente não existem políticas interculturais em nível governamental. Nesse sentido, a figura dos líderes escolares se torna crucial (GÓMEZ-HURTADO et al., 2021).

No entanto, de acordo com Ryan (2006), liderança e inclusão não estão naturalmente ligadas, mas dependem de como são compreendidas e praticadas em cada escola e das relações entre os membros de cada instituição. Os estilos de liderança mais distribuídos tendem a desenvolver uma gestão mais colaborativa e propensa a práticas inclusivas e participativas. Nesses contextos, todos os grupos e indivíduos partici-

pam ativamente da concepção de políticas, da tomada de decisões e de outros processos de influência ou poder, buscando envolver todos na oferta educacional e comunitária. Murillo et al. (2010) sugerem, além disso, que a liderança é redefinida e distribuída nesse tipo de contexto, reforçando o senso de comunidade e de confiança mútua. A necessidade de mudar práticas convencionais e se adaptar às necessidades específicas de cada estudante faz com que o contexto colaborativo adquira mais sentido, facilitando os processos de mudança e melhoria, o que, por sua vez, implica promover valores e atitudes que encarem a diversidade como uma oportunidade para aperfeiçoar os processos de aprendizagem.

Choi e Gil (2017) enfatizam que a liderança educacional inclusiva implica o exercício de fornecer direção e exercer influência, papéis que podem ser desempenhados por indivíduos em vários cargos dentro da escola, não necessariamente limitados às equipes gestoras. No entanto, estudos como o de Murillo et al. (2010) revelam que não existem práticas específicas para descrever a liderança inclusiva, mas que é necessária a habilidade de ajustar o estilo de liderança de acordo com os problemas e características de cada contexto. Nesse sentido, é preciso que os líderes escolares sejam capazes de ler e reconhecer a diversidade de cada contexto, diagnosticar as diferenças presentes na escola e nas comunidades e identificar como os diferentes atores escolares interagem em relação à diversidade, de modo a potencializar os aspectos mais fragilizados.

Existe um certo consenso na literatura analisada (QUEUPIL et al., 2023; VASSALLO, 2022b; AINSCOW, 2020; MURILLO et al., 2010; RYAN, 2006) de que a gestão, para contemplar a diversidade cultural, requer um tipo de liderança transformativa como forma de intervir nos processos educacionais para garantir o uso equitativo do poder. Segundo Leithwood et al. (2006), a liderança transformacional pode desafiar percepções, atitudes e políticas que colocam em perigo a educação inclusiva. Esses autores concordam que a finalidade da liderança deve ser a justiça social e a eliminação das disparidades entre os diferentes grupos de estudantes.

Murillo et al. (2010) apontam que os líderes têm um papel decisivo na eliminação das barreiras de exclusão e na criação de escolas voltadas à justiça social. Os gestores podem impedir ou promover medidas inclusivas. **Uma boa liderança pode e deve fomentar uma cultura de inclusão para a justiça social, relacionando princípios, crenças e valores à ação pedagógica da escola.** A inclusão deve ser expressa nas linguagens utilizadas, no currículo e nas ações de todos os profissionais da escola. No entanto, a liderança também pode dificultar a inclusão educacional ao desenvolver visões e práticas individualistas de liderança, centradas em sujeitos específicos com suposta capacidade de influenciar os demais e na falta de uma visão compartilhada sobre as condições necessárias para a inclusão (MURILLO et al., 2010; Ryan, 2006).

## CARACTERÍSTICAS E ESTILOS DE LIDERANÇA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE CULTURAL

Como foi observado até agora, não existe uma forma ou prática específica e muito menos única para descrever ou desenvolver uma liderança inclusiva. Pelo contrário, isso depende dos estilos de liderança e da maneira como se relacionam com as comunidades escolares (MURILLO et al., 2010; RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, 2016; KHALIFA et al., 2016). No entanto, a revisão da literatura internacional permite identificar várias características essenciais da liderança educacional que favorecem uma gestão inclusiva em contextos de elevada diversidade cultural.

De acordo com Vassallo (2022b), os diretores de escolas eficazes em contextos multiculturais adotam estilos de liderança transformacional que buscam refletir a diversidade étnica e cultural do ambiente educacional. Utilizam a teoria crítica para fomentar uma maior conscientização sobre questões como o racismo e promover a justiça social por meio do diálogo e da reflexão. Os líderes também demonstram atitudes de liderança pelo exemplo, manifestando um forte compromisso com as comunidades marginalizadas. Gómez-Hurtado et al. (2021) enfatizam, por sua vez, que a liderança em contextos diversos requer das equipes gestoras uma visão que permita fomentar uma escola culturalmente receptiva e capaz de se adaptar às mudanças culturais. Isso está relacionado com uma concepção abrangente da liderança, que abarca aspectos organizacionais, interpessoais e pedagógicos, especialmente relevantes em contextos de vulnerabilidade.

Embora a literatura reconheça a dificuldade de estabelecer uma correlação direta entre liderança e desempenho escolar, propõe-se que os estilos de liderança mais participativos e colaborativos tendem a estar associados a melhores resultados, desde que estejam adaptados às características específicas do contexto escolar (CHOI; GIL, 2017; PÀMIES-ROVIRA et al., 2016). Esse tipo de liderança requer a incorporação de abordagens inclusivas, colaborativas e participativas (GÓMEZ-HURTADO, 2021). Por outro lado, uma liderança eficaz nesse contexto não deve ser autoritária, mas orientada a mobilizar a comunidade escolar para objetivos comuns, distribuindo responsabilidades de maneira equitativa.

Outro aspecto relevante é a necessidade de as equipes de gestão gerarem confiança entre todos os membros da comunidade escolar e terem autonomia suficiente para implementar seus projetos (PÀMIES-ROVIRA et al., 2016). A literatura também destaca a importância da formação contínua em liderança e diversidade cultural, um campo geralmente pouco considerado nas políticas de formação (GÓMEZ-HURTADO et al., 2021).

Finalmente, Gómez-Hurtado et al. (2021) destacam a importância dos líderes na promoção de uma cultura colaborativa inclusiva, com práticas em sala de aula que se concentram no conhecimento e no capital

cultural que os estudantes trazem de suas diversas experiências sociais e de vida. Ressaltam o desenvolvimento de estratégias organizacionais e didáticas baseadas no reconhecimento e na participação da comunidade escolar, seu compromisso com a justiça social e uma gestão que contempla a diversidade mediante a colaboração e uma visão compartilhada da inclusão educacional.

## PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA INCLUSIVA

A literatura sobre liderança escolar (LEITHWOOD et al., 2020; 2006) identifica uma série de práticas comuns a diretores de escolas eficazes em todo o mundo, que abrangem quatro dimensões: i) construção de uma visão e estabelecimento de uma direção clara para a instituição; ii) desenvolvimento e apoio à equipe; iii) reestruturação da organização; e iv) gestão pedagógica dos programas de ensino e aprendizagem. Essa abordagem enfatiza a importância de adaptar tais práticas ao contexto local, apontando que não são elas em si que garantem uma gestão eficaz, mas como os diretores e líderes escolares as aplicam e ajustam de acordo com as particularidades do ambiente em que se encontram. Em outras palavras, em todas as dimensões da liderança eficaz, a pertinência cultural e contextual das práticas de liderança é um componente essencial.

A revisão da literatura permitiu identificar práticas gerais de liderança que se revelaram eficazes, especialmente em escolas com contextos culturalmente diversos, onde foram adaptadas e moldadas para desenvolver uma gestão eficiente. De forma geral, tem-se destacado que essas práticas tendem a ser transformacionais, inclusivas e distribuídas. A partir de pesquisas realizadas por autores como Gómez-Hurtado (2021), Vassallo (2022a), Washington (2021) e Murillo (2010), foram identificadas áreas comuns que descrevem essas práticas. Essa revisão foi organizada em torno das diferentes dimensões da liderança educacional propostas por Leithwood et al. (2020, 2006). A seguir, descrevemos tais dimensões com foco nesses contextos específicos.

### Práticas de liderança para estabelecer uma direção estratégica

- **Definição e refinamento das declarações de missão e visão:** adaptar a missão e a visão da instituição de ensino às mudanças no clima e na cultura escolares, definindo como cada função contribui para essa visão compartilhada (WASHINGTON, 2021). Esses elementos são centrais, por exemplo, para a construção de Projetos Educacionais Institucionais (PEIs) com foco na diversidade cultural no caso do Chile, pois estabelecem as definições estratégicas de cada escola, como a visão, missão e diretrizes para executá-las (MINEDUC, 2015, 2024). Algo semelhante poderia ocorrer com o desenvolvimento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) no Brasil, que exigem

uma reflexão constante e permanente sobre os objetivos da escola e o caminho a seguir (CEDAC, 2016).

- **Integração da interculturalidade nos objetivos das escolas:** incorporar a abordagem intercultural nos processos de gestão e planejamento educacional, incluindo a alocação de recursos humanos e materiais para a implementação de programas e atividades interculturais voltados para a comunidade escolar.
- **Reconhecimento e legitimação da diversidade cultural:** reconhecer e valorizar a diversidade étnica, linguística e cultural na comunidade escolar. A liderança educacional bem-sucedida em escolas multiétnicas está baseada em valores explícitos que promovem a igualdade, a equidade e o respeito (WASHINGTON, 2021; NCSL, 2005).

### **Práticas voltadas ao desenvolvimento profissional de docentes e demais profissionais das escolas**

- **Fomento à formação docente em diversidade cultural:** promover a formação e a sensibilização dos docentes sobre questões de educação intercultural, oferecendo diálogos abertos e sem preconceitos sobre diversidade, além de cursos ministrados por diferentes meios e instituições (WASHINGTON, 2021).
- **Colaboração entre os profissionais da equipe:** incentivar a colaboração para melhorar o apoio e a tomada de decisões informadas, eliminando o isolamento e os mal-entendidos, o que é essencial para abordar a diversidade dentro da escola (WASHINGTON, 2021).
- **Fortalecimento do compromisso da equipe:** melhorar a eficácia da escola e a aprendizagem dos estudantes, aumentando o compromisso de docentes e demais profissionais com a diversidade cultural por meio da tomada de decisões compartilhadas. Assim, cada membro da comunidade escolar se sente ouvido e realizando ações específicas – como a aplicação de incentivos – para engajar as pessoas no atendimento adequado à diversidade (WASHINGTON, 2021).
- **Desenvolvimento de uma competência ou “inteligência” cultural:** promover princípios como aceitação, tolerância e respeito por meio da interação com pessoas de diferentes culturas, valores, costumes e religiões, o que leva a uma maior consciência em relação ao conhecimento cultural e à necessidade de adaptação da linguagem (VELARDE et al., 2020).
- **Avaliações de competências culturais:** diagnosticar regularmente a competência cultural da equipe por meio de mecanismos como atividades em grupo, pesquisas de opinião ou entrevistas, que permitam fortalecer áreas mais carentes e, assim, manter a integridade cultural dos docentes e demais profissionais da escola (WASHINGTON, 2021).

## Práticas de gestão pedagógica

- **Adaptação do currículo escolar:** adequar conteúdos e metodologias educacionais para que sejam culturalmente pertinentes e respondam à diversidade dos estudantes. A aprendizagem deve focar mais no processo e menos no conteúdo, permitindo que os estudantes se expressem de diversas formas a partir de seu contexto cultural e suas experiências de vida (BANKS, 1997; WASHINGTON, 2021).
- **Uso de línguas originárias:** promover o uso e o ensino de línguas indígenas quando for pertinente – em nível curricular, em atividades institucionais, no material pedagógico e em documentos informativos.
- **Avaliação de aprendizados com enfoque intercultural:** conceber sistemas de avaliação de aprendizados que considerem a diversidade cultural e linguística dos estudantes, especialmente no conteúdo de atividades, questionários e exames.

## Práticas para redesenhar a organização

### a. Estruturar uma organização que facilite o trabalho

- **Desenvolvimento de uma gestão democrática e inclusiva:** promover a participação de todos os atores educacionais na tomada de decisões, respeitando a diversidade de perspectivas. Os diretores desenvolvem um trabalho democrático e de equidade educacional, envolvendo a comunidade escolar na tomada de decisões (VASSALLO, 2022a).
- **Fomento de lideranças intermediárias e informais:** concentrar-se no desenvolvimento profissional da comunidade escolar, promovendo líderes informais e intermediários, além de outros atores relevantes na tomada de decisões (GÓMEZ-HURTADO, 2021). Também considera a implementação de programas de mentoria para preparar líderes educacionais para ambientes diversos, ajudando-os a enfrentar seus próprios preconceitos (WASHINGTON, 2021).
- **Contratação de diretores e outros profissionais com antecedentes culturais e étnicos semelhantes aos das comunidades escolares:** ter diretores e professores com antecedentes culturais e étnicos semelhantes aos das comunidades nas quais atuam apresenta um efeito positivo no sucesso das escolas inclusivas (MURILLO, 2010).
- **Participação dos estudantes na tomada de decisões:** incentivar o envolvimento dos estudantes na tomada de decisões para aprimorar seu pensamento crítico e estabelecer confiança com os gestores (WASHINGTON, 2021).

## b. Criar uma cultura colaborativa

- **Desenvolvimento de uma cultura de inclusão:** priorizar valores inclusivos (confiança, equidade, respeito) nas decisões escolares e no trabalho comunitário, implementando atividades relacionadas à educação em valores e ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais entre os estudantes (GÓMEZ-HURTADO, 2021).
- **Desenvolvimento de estratégias organizacionais colaborativas:** incluir práticas colaborativas coordenadas pela gestão escolar para abordar a diversidade cultural, como o desenvolvimento de planos e protocolos de recepção para estudantes estrangeiros.
- **Promoção da identidade e competências culturais:** realizar atividades que permitam aos estudantes desenvolver habilidades para expressar e valorizar sua própria identidade cultural.
- **Reconhecimento da cultura e do patrimônio:** fomentar a participação ativa dos estudantes, reconhecendo especificamente sua cultura e seu patrimônio para aumentar a motivação e a autoestima (WASHINGTON, 2021).
- **Desenvolvimento de estratégias para combater a discriminação:** implementar políticas e ações diretamente voltadas à prevenção e à erradicação de práticas discriminatórias, por exemplo, mediante campanhas internas de comunicação contra a discriminação (WASHINGTON, 2021).
- **Resolução de conflitos interculturais:** desenvolver estratégias para lidar de forma construtiva com os conflitos culturais, abordando-os expressamente e gerando uma oportunidade de aprendizagem por meio do diálogo.

## c. Criar uma relação produtiva com as famílias e a comunidade e conectar a escola com o seu ambiente

- **Desenvolvimento de estratégias de comunicação:** utilizar estratégias de comunicação eficazes voltadas às famílias para promover a inclusão nas escolas, superando barreiras idiomáticas e culturais (RYAN, 2006).
- **Construção de relações positivas com a comunidade local:** desenvolver relações com a comunidade local para fornecer apoio, reduzir potenciais problemas e colaborar com as famílias. Fomentar um ambiente inclusivo, aumentando a participação dos familiares e responsáveis nas decisões da escola, gerando senso de pertencimento (VASSALLO, 2022a). As fronteiras entre a escola e a comunidade devem ser fluidas e envolver familiares e responsáveis na vida escolar (WASHINGTON, 2021; NCSL, 2005).
- **Uso responsável da tecnologia e das redes sociais:** integrar tecnologias modernas ao ambiente escolar para melhorar a comunica-

ção de forma responsável, estabelecendo um espaço de diálogo e respeito (WASHINGTON, 2021).

- **Promoção de projetos interculturais:** incentivar iniciativas que fomentem o intercâmbio e a colaboração entre diferentes grupos culturais, como projetos e atividades curriculares e extracurriculares envolvendo os diversos grupos culturais, raciais e étnicos que frequentam as instituições de ensino.
- **Compreensão do ambiente e colaboração com organizações comunitárias:** compreender os fatores comunitários, como a demografia e as influências do mercado de trabalho local, pois elas impactam significativamente na forma como os líderes escolares desempenham seus papéis em escolas multiétnicas (NCSL, 2005). Do mesmo modo, trabalhar com diversas organizações para criar uma rede benéfica para todos os participantes (WASHINGTON, 2021).
- **Visibilização das diferenças:** implementar práticas que permitam tornar visíveis as diferenças na comunidade, fornecer recursos, abordar necessidades pedagógicas e celebrar a diversidade. Isso inclui, por exemplo, salas de acolhimento para estudantes com pouco domínio do idioma local e incentivo à participação de famílias imigrantes por meio de diversas atividades que as motivem a se integrar às tarefas da escola (GÓMEZ-HURTADO, 2021).



# EXPERIÊNCIAS SOBRE PRÁTICAS DE LIDERANÇA ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL

Depois de rever os conceitos gerais que permitem compreender a diversidade cultural, bem como os estilos e práticas de liderança destacados na literatura em termos gerais, esta seção busca identificar algumas práticas eficazes observadas em certos casos ou contextos locais.

Embora a literatura ressalte a falta de estudos específicos sobre as práticas de liderança em escolas em um ambiente de diversidade cultural (GÓMEZ-HURTADO et al., 2021; CABELLO; CHINCHURRETA, 2022), foi realizada uma revisão de alguns casos que evidenciam boas práticas de liderança em contextos culturais diversos em sete países: Brasil, Chile, Equador, Espanha, Estados Unidos, México e Peru. Nesses casos, foram identificados elementos principais, como as características dos líderes escolares e suas práticas de liderança, de acordo com o que a evidência secundária permitiu construir.

## **BRASIL: ESCOLAS EM COMUNIDADES XACRIABÁ EM MINAS GERAIS E QUILOMBOLAS EM PERNAMBUCO E PARAÍBA**

A literatura disponível destaca o Brasil como um país com alto nível de diversidade racial, étnica e cultural. Isso apresenta inúmeros desafios no âmbito educacional, especialmente nas comunidades minoritárias de áreas rurais do país. Estudos como o de Evaristo dos Santos (2006) documentam o trabalho realizado com as comunidades Xacriabá em Minas Gerais. Esse grupo faz parte dos diversos povos indígenas do país que têm lutado pelo reconhecimento de suas terras ancestrais, pela preservação de sua cultura e por seus direitos.

O mencionado estudo reflete como a colaboração com professores e líderes Xacriabá, juntamente com instituições educacionais e governamentais, permitiu uma evolução na educação indígena, passando de uma integração forçada para uma educação que respeita a autonomia e a cultura de cada povo. Essa mudança é parte de um esforço mais amplo para garantir os direitos das populações indígenas e melhorar sua visibilidade e compreensão na sociedade brasileira.

O estudo ressalta diversas práticas de gestão implementadas em um

grupo de escolas estaduais indígenas Xacriabá, que têm sido eficazes especialmente graças à liderança comunitária. Em primeiro lugar, destaca-se uma gestão que responde às necessidades específicas das comunidades, priorizando suas demandas em relação às daquelas do Estado. Isso foi conseguido por meio da criação, em 1995, de uma escola de professores indígenas, para formar docentes provenientes da comunidade, que posteriormente atuariam nas instituições de ensino estaduais indígenas. Os professores deveriam ser alfabetizados e recomendados pela comunidade, o que permitiu uma participação ativa na tomada de decisões, desde a formação inicial dos docentes até sua incorporação às escolas.

Esse modelo de liderança está baseado na colaboração, na inclusão e na adaptação às necessidades locais. É um exemplo claro de como integrar a liderança comunitária na gestão educacional em contextos indígenas. Algumas das principais práticas de liderança destacadas no estudo estão descritas a seguir.

- **Liderança compartilhada com os líderes comunitários:** os diretores escolares não tomam decisões de maneira isolada, mas as compartilham com os líderes da comunidade. Embora o diretor seja o responsável perante o Estado, as decisões escolares são tomadas de forma coletiva com a comunidade. Essa liderança compartilhada é fundamental para garantir a transparência e a deliberação na tomada de decisões, fortalecendo a legitimidade das autoridades escolares.
- **Incorporação da comunidade nas decisões escolares:** a comunidade desempenha um papel central na seleção de professores e diretores, refletindo uma gestão inclusiva e uma forte liderança comunitária. A comunidade tem sido historicamente ativa no desenvolvimento das escolas, participando da construção de infraestruturas e fornecendo apoio material.
- **Seleção de docentes com senso territorial:** promove-se a contratação de professores das mesmas aldeias onde estão localizadas as escolas, permitindo que os docentes façam parte da comunidade que servem. Isso evita longos deslocamentos e permite maior continuidade nas relações entre professores e estudantes, fomentando a confiança e o entendimento mútuo.
- **Desenvolvimento de um papel de mediação e negociação entre a comunidade e o Estado:** os diretores escolares atuam como mediadores entre a comunidade e o Estado, garantindo que as demandas e os posicionamentos comunitários sejam ouvidos e resolvidos. Eles também fazem a mediação entre as exigências burocráticas do sistema educacional e as necessidades específicas das comunidades. Esse papel mediador permite que a comunidade Xacriabá exerça seu poder político por meio da educação, utilizando as escolas como espaço para afirmar seus direitos e perspectivas, em sintonia com uma visão transformadora do trabalho intercultural, conforme proposto por McLaren (1997).

Por fim, o estudo observa que os líderes e diretores escolares enfrentam desafios importantes na gestão de conflitos, já que devem manter a coesão e o foco educativo apesar das diferenças internas, especialmente em escolas que atendem estudantes de diferentes grupos étnicos ou de distintos territórios.

Já os trabalhos de Acioli (2015) e Silva e Ferreira (2021) buscam compreender as práticas de gestão escolar em comunidades quilombolas, como Castainho, em Garanhuns, Pernambuco, e Conde, na Paraíba (Gurugi e Ipiranga), respectivamente. Esses territórios são caracterizados por uma acentuada diversidade étnico-racial, composta principalmente pela população quilombola e negra. Os estudos destacam diversas práticas que permitiram a essas escolas desenvolver uma gestão eficaz e inclusiva, adaptada às particularidades de seu entorno. Tais práticas também são resultado de políticas públicas, como a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (OLIVEIRA; LAZO; TALAVERA, 2023; ACIOLI, 2015), promulgadas em 2012, procuram defender a diversidade local e as características das comunidades quilombolas no Brasil.

As práticas de gestão escolar destacadas por esses estudos (ACIOLI, 2015; SILVA; FERREIRA, 2021) incluem os elementos descritos a seguir.

- **Gestão baseada no respeito à diversidade:** conceitos, ações e objetivos que consideram a diversidade e as características da comunidade são integrados e legitimados. Nesse contexto, são constantemente destacados elementos da história das comunidades, bem como suas características étnico-raciais, incluindo aspectos sociopolíticos e a história da África e da população negra no Brasil. Esses elementos são incorporados nas definições institucionais e nos PPPs das escolas com o objetivo de valorizar a identidade negra e quilombola como parte da missão e da visão da instituição e do seu projeto pedagógico.
- **Desenvolvimento de um projeto curricular coletivo:** a comunidade é parte fundamental do projeto educacional, que é construído de forma colaborativa. Em algumas escolas, observa-se a participação ativa da comunidade, integrando conhecimentos e saberes da cultura quilombola nos PPPs. Essas iniciativas incluem atividades interculturais com abordagem decolonial e conteúdos relacionados à história afro-brasileira e à da África. Para isso, destacam-se práticas como o desenvolvimento de atividades para narrar histórias da comunidade, por exemplo, por meio de fantoches, atividades teatrais ou artísticas. Esse projeto curricular também serve para identificar as necessidades de formação contínua da equipe docente e definir os mecanismos de avaliação, tanto de professores quanto de estudantes.

- **Diálogo constante entre a comunidade e a escola:** a instituição de ensino surge como uma extensão da cultura quilombola, na qual a comunidade e as famílias não apenas participam de reuniões e iniciativas esporádicas, mas fazem parte das atividades cotidianas, como a prática de capoeira, o intercâmbio de histórias e a contribuição para um diálogo intercultural por meio de oficinas e cursos. Essas atividades desenvolvidas pelas escolas são regulares, abertas e priorizam a história de resistência e defesa das comunidades quilombolas.
- **Participação da comunidade na tomada de decisões:** as comunidades desempenham um papel fundamental nas decisões escolares, legitimando a pluralidade cultural do território. Sua participação abrange a definição de atividades escolares, como oficinas e cursos, e de conteúdos curriculares, a gestão de recursos, a contratação de professores e a avaliação da gestão escolar, entre outras iniciativas. Isso acontece por meio de reuniões participativas entre a comunidade e a escola, nas quais são tomadas essas decisões.

## CHILE: COMUNIDADES MIGRANTES EM ESCOLAS DA FRONTEIRA NORTE DO PAÍS

Arica é uma cidade situada no extremo norte do Chile, na fronteira com o Peru e a Bolívia. Essa região registrou um aumento significativo na migração nos últimos anos, apresentando novos desafios para o sistema educacional local e para os diretores escolares. As instituições de ensino, principalmente públicas e particulares subvencionadas, atendem uma população estudantil diversa, com mais de 50% dos estudantes em situação de vulnerabilidade, incluindo grupos étnicos Aimarás e um número crescente de migrantes, vindos sobretudo do Peru e da Bolívia.

Alguns estudos, como os de Marín, Gajardo e Mondaca (2021), Mondaca et al. (2018) e Gómez-Hurtado et al. (2021), indicam que os diretores desenvolveram práticas inclusivas para se aproximar de sua comunidade escolar, inclusive de forma autônoma, antes da implementação de políticas públicas em nível nacional. Isso é relevante, já que o Chile tem desenvolvido sucessivas políticas migratórias, resultando em diferentes perspectivas do Ministério da Educação para abordar a interculturalidade. Nesse sentido, as práticas inclusivas ou interculturais têm sido desenvolvidas graças à liderança escolar, que gerencia as necessidades de sua população estudantil em constante mudança.

De acordo com pesquisas como as de Mondaca et al. (2018), Queupil et al. (2023) e Quilaqueo e Torres (2013), as políticas desenvolvidas em nível nacional respondem a um discurso de integração assimiladora. Ou seja, assumem um multiculturalismo que aceita as diferenças e busca incorporá-las como parte da gestão escolar, mas não abordam a assimetria estrutural dos diferentes grupos nem procuram gerenciar mudanças nos processos educacionais.

Nesse sentido, Mondaca et al. (2018) propõem que a educação inclusiva deve considerar o diálogo intercultural como eixo central do seu desenvolvimento. A formação educacional deve ser baseada no reconhecimento da diversidade, na participação comunitária e na gestão escolar eficiente em termos de currículo, articulando diferentes contextos culturais.

Por outro lado, aponta-se que o principal problema diante desse desafio são as instituições de ensino e a gestão escolar centralizada, que não demonstram abertura para a interculturalidade na região. Assim, enquanto as escolas continuarem centradas na transmissão de saberes hegemônicos emanados do Estado nacional e organizados nas disciplinas curriculares, será muito difícil integrar a interculturalidade.

De forma mais específica, o estudo realizado por Marín, Gajardo e Mondaca (2021) se concentra em uma instituição de ensino particular subvencionada, que tem conseguido manter bons resultados escolares apesar dos desafios de vulnerabilidade e multiculturalidade de seu alunado, o que lhe valeu o reconhecimento como escola de excelência. Nesse contexto, o estudo identifica práticas de liderança que caracterizam a gestão do seu diretor, permitindo manter a eficácia em um ambiente educacional diverso e complexo. Entre as práticas destacadas, estão as descritas a seguir.

- **Desenvolvimento de um Projeto Educativo Institucional (PEI) inclusivo:** o colégio definiu uma visão e uma missão em seus PEIs que colocam a inclusão no centro de sua abordagem, reconhecendo a diversidade e as diferenças individuais como prioridade. Nesse sentido, o PEI define a identidade e a contribuição de cada instituição de ensino para sua comunidade. É um instrumento de alto valor tanto para os mantenedores e as escolas quanto para as famílias e o entorno local. Além disso, serve como base para planejar ações que garantam uma educação de qualidade, contando com ferramentas como o Plano de Melhoria Educacional (MINEDUC, 2015).
- **Fomento de uma cultura escolar inclusiva entre os funcionários:** promove-se uma cultura de respeito pelas diferenças e o compromisso de oferecer oportunidades de aprendizagem equitativas. A criação dessa cultura é vista como uma responsabilidade compartilhada entre todos os membros da equipe docente. Ainscow (2020) destaca a importância do consenso entre os adultos da escola em relação ao respeito à diversidade. Essa cultura se reflete na missão e na visão do PEI e é mencionada nos contratos de trabalho dos docentes e demais profissionais, sendo periodicamente relembrada nos conselhos de professores.
- **Diagnóstico das características dos estudantes:** o estudo aponta a necessidade de realizar diagnósticos mais aprofundados para iden-

tificar as características e a diversidade cultural dos estudantes. Isso é crucial para comunicar melhor aos docentes e profissionais da escola sobre as particularidades de seus estudantes e, dessa forma, elaborar práticas específicas e mais adequadas.

- **Atividades de integração e participação comunitária:** o colégio organiza várias atividades que promovem a participação de toda a comunidade escolar, como o Dia da Família, o Dia do Abraço, o Dia Dourado e comemorações nacionais do Peru e da Bolívia. Além disso, a partir de sugestões de familiares e estudantes, foram implementadas novas iniciativas, como a Semana da Interculturalidade e o Mês de Sensibilização sobre Diversidade e Inclusão. Tais atividades buscam refletir a diversidade cultural e fomentar a integração de todos os estudantes, sem distinções.
- **Desenho de novas iniciativas com enfoque pedagógico:** foi implementado o Jogo de Empatia, uma oficina baseada em simulação e dramatização. Essa atividade permite que estudantes migrantes e não migrantes interajam e reflitam sobre temas como discriminação, bullying e outros aspectos da exclusão social.
- **Sensibilização de equipes de docentes e de demais profissionais sobre inclusão educacional:** o diretor e sua equipe orientam os docentes para facilitar a integração dos estudantes migrantes. A colaboração entre os professores, a equipe de gestão e outros profissionais é promovida para conceber e implementar iniciativas inclusivas.
- **Gestão administrativa flexível:** são oferecidas facilidades e assessoria às famílias migrantes nos processos de matrícula, documentação e outros procedimentos administrativos, com o objetivo de facilitar sua regularização no sistema educacional.

É importante ressaltar que o Chile conta com políticas nacionais voltadas para fortalecer o trabalho das escolas no que se refere à inclusão e à diversidade cultural. Nesse contexto, os diretores escolares são responsáveis por implementar as disposições da Lei de Inclusão (MINE-DUC, 2024), que exige que todas as instituições de ensino se orientem para a adoção de práticas equitativas e inclusivas com seus estudantes e elaborem Planos de Apoio à Inclusão, com o objetivo de garantir uma educação livre de discriminações arbitrárias. Tais planos se concretizam por meio da incorporação de ações específicas nesse âmbito nos Planos de Melhoria Educacional, que servem como roteiro para que diretores e escolas executem seus projetos educacionais e gerenciem os recursos necessários para sua implementação. Além disso, as instituições públicas que integram o chamado Sistema de Garantia da Qualidade orientam constantemente as escolas, mas também avaliam e fiscalizam o cumprimento da regulamentação pró-inclusão.

## ESPAÑA: GESTÃO DE ESCOLAS EM COMUNIDADES CIGANAS NA ANDALUZIA

A Espanha é historicamente uma sociedade multicultural, o que é parte fundamental de sua identidade e estrutura social. Desde o início do século 21, essa diversidade aumentou significativamente devido aos fluxos migratórios, em sua maioria provenientes da América Latina e da África Subsaariana. O fenômeno, embora complexo, costuma ser simplificado ou sujeito a estereótipos (CABELLO; MIRANDA, 2020).

O sistema educacional é uma das áreas mais afetadas por isso, o que gerou a necessidade de adaptação para abordar a diversidade cultural de maneira eficaz. Nesse processo, o papel das equipes de gestão das instituições de ensino é decisivo, em relação tanto às suas atitudes quanto às ações que implementam e aos recursos que gerenciam.

Um dos grupos étnicos com maior presença na Espanha é a comunidade cigana, que faz parte do contexto multicultural do país há séculos. No entanto, a inclusão da etnia cigana no sistema educacional é relativamente recente, com apenas 30 anos de integração. Ao longo desse tempo, essa comunidade enfrentou inúmeros desafios, como a exclusão escolar, altas taxas de abandono e uma participação limitada nos diferentes níveis de formação, problemas que estão relacionados com situações de segregação social (FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, 2023).

Estudos como os de Cabello e Chinchurreta (2022), Gómez-Hurtado et al. (2021) e Rodríguez-Izquierdo (2016), que abordam a questão da diversidade cultural associada às comunidades ciganas na Andaluzia, apontam que as equipes de gestão desempenham um papel fundamental ao contemplar essa diversidade por meio de atitudes, ações, recursos disponíveis e programas desenvolvidos. Isso implica abordar as barreiras e dificuldades em relação às potencialidades e o reconhecimento de todas as culturas. A diversidade cultural deve ser valorizada, inclusive em escolas sem estudantes de outras culturas, pois é uma realidade na sociedade em geral (CABELLO; CHINCHURRETA, 2022).

Esses estudos apresentam uma combinação de atitudes, estilos de liderança e práticas que caracterizam a gestão dos diretores em escolas, em que se destacam os aspectos descritos a seguir.

- **Atitude positiva em relação à educação intercultural:** a maioria das equipes de gestão apoia a educação intercultural, valoriza a inclusão da diversidade cultural no currículo e a promoção da convivência. Essa diversidade é vista como uma oportunidade.
- **Concepção ampla da educação inclusiva:** Rodríguez-Izquierdo (2016) destaca que os diretores de instituições de ensino com elevada diversidade cultural têm uma concepção mais ampla da educação inclusiva, que engloba diferenças culturais, sociais, econômicas e

étnicas. Esses diretores promovem uma liderança participativa e envolvem toda a comunidade escolar, ao contrário dos gestores de instituições com menor diversidade cultural, que tendem a ter uma visão mais restrita da inclusão.

- **Reconhecimento e incorporação de valores que orientam a educação inclusiva:** os valores que guiam as práticas dos diretores incluem justiça social, confiança, equidade, acessibilidade, diálogo e participação, promovendo um ambiente seguro e colaborativo (GÓMEZ-HURTADO, 2021) e alinhando-se com um modelo de gestão democrática (MURILLO et al., 2010).
- **Promoção de lideranças intermediárias e informais:** como mencionado anteriormente, o estudo de Gómez-Hurtado (2021) afirma que, no trabalho com comunidades ciganas, foi fundamental desenvolver lideranças informais e intermediárias dentro da comunidade escolar. Isso inclui a contratação de profissionais com perfis inclusivos, ou seja, professores oriundos de comunidades ciganas (que apresentam maior capacidade de empatia com a diversidade de situações) ou com especialização em educação inclusiva, além de designar bons docentes para turmas mais complexas, com o objetivo de introduzir práticas pedagógicas mais eficientes, detectar e aproveitar talentos, formar educadores e demais profissionais, bem como fomentar lideranças emergentes que sejam sensíveis à questão da inclusão.
- **Envolvimento na gestão considerando a diversidade:** inclui práticas para dar visibilidade às diferenças, fornecer recursos, atender às necessidades pedagógicas e celebrar a diversidade. Entre essas práticas, destacam-se ações voltadas para aproximar as famílias da escola e torná-las participantes, buscando responder às suas próprias necessidades. Isso acontece por meio de reuniões, cursos de idiomas e informática, tutorias, orientação, atividades recreativas, entre outras iniciativas. Tais atividades devem fazer com que as famílias se sintam parte da escola e percebam que podem contar com ela (CABELLO; CHINCHURRETA, 2022; GÓMEZ-HURTADO, 2021).
- **Desenvolvimento de estratégias organizacionais colaborativas:** concentra-se em estratégias colaborativas para lidar com a diversidade cultural, coordenadas pelas equipes de gestão. Isso inclui a criação de planos e protocolos de recepção, o desenvolvimento de redes de apoio com agentes externos, como associações e ONGs, e a participação de diversos profissionais no atendimento educacional e emocional dos estudantes.

Por outro lado, nessas experiências foram identificados elementos que dificultam o trabalho com a diversidade, tais como:

- **Necessidade de formação e recursos:** o estudo destaca que são necessários maior qualificação da formação e mais recursos para lidar com a diversidade cultural nas escolas. Embora a diversidade seja vista como uma oportunidade de enriquecimento, ela apresen-



ta desafios significativos que requerem uma gestão cuidadosa e colaborativa.

- **Falta de equipe preparada para trabalhar com a diversidade:** a maioria das escolas carece de equipe especializada em diversidade cultural e enfrenta barreiras de comunicação com famílias estrangeiras. É necessário haver mais profissionais, como orientadores e assistentes sociais, para abordar a diversidade cultural.
- **Dificuldades administrativas:** os principais obstáculos incluem a burocracia administrativa, a escassez de recursos humanos, a falta de tempo e a instabilidade das equipes.

## **EQUADOR: INTERCULTURALIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS DO CANTÃO DE PORTOVIEJO, NA PROVÍNCIA DE MANABÍ**

O Equador se caracteriza por uma ampla diversidade geográfica e cultural, que foi incorporada ao seu projeto educacional nacional. Um exemplo disso é a adoção do paradigma Sumak Kawsay, que representa o ideal do projeto social indígena baseado nas instituições e nas formas de vida andino-amazônicas. Esse conceito tem sido fundamental na política pública educacional, particularmente na Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue (RODRÍGUEZ, 2018). Impulsionado pelo processo da Revolução Cidadã de 2008, foi estabelecido um Estado plurinacional e intercultural.

No contexto específico do cantão Portoviejo, na província de Manabí, estudos como os de Balda e Guzmán (2015) analisaram como os diretores de instituições de ensino rurais lidam com a diversidade cultural na gestão escolar. Esses estudos revelam que a gestão que contempla a diversidade cultural depende em grande medida do estilo de liderança dos diretores. Nas escolas públicas rurais dessa região, foram identificados dois estilos principais de liderança: transformacional e tradicional.

- **Liderança transformacional:** caracteriza-se pela inclusão e colaboração. Os diretores que adotam esse estilo têm conseguido desenvolver ambientes inclusivos, promovendo a participação ativa de toda a comunidade escolar. Implementam ações de formação que envolvem docentes, estudantes e famílias, fomentando a cooperação e o reconhecimento social das atividades educacionais.
- **Liderança tradicional:** observada em algumas escolas, especialmente no cantão Riochico, distingue-se pelo individualismo e pela falta de colaboração. Essa abordagem dificulta a comunicação e a inclusão, uma vez que as ações são geralmente desenvolvidas pelos diretores sem envolver os docentes. Isso limita a participação ativa dos familiares e responsáveis, já que a figura do diretor se apresenta como um interlocutor demasiado formal para eles.

Os docentes dessas escolas afirmaram não possuir a formação necessária para realizar ações envolvendo familiares e responsáveis e atividades educacionais, tendo em vista as características multiculturais das instituições. Tais escolas tendem a se desenvolver para dentro, sem se vincular às comunidades que atendem, e participam apenas de comemorações de datas relevantes e atividades semelhantes.

Para alcançar os objetivos de formação em contextos de elevada diversidade cultural, são necessários tipos de liderança que favoreçam a participação de toda a comunidade escolar com um alto nível de comprometimento. Isso abrange ações de formação, aumento do envolvimento da comunidade e o reconhecimento social das atividades. A colaboração dos docentes é fundamental, assim como a atuação dos estudantes.

O trabalho colaborativo permitiria uma verdadeira inclusão em atividades que envolvam docentes, estudantes, familiares e responsáveis, o que está fortemente ligado a um estilo de liderança transformacional. Entre as principais práticas encontradas estão as descritas a seguir.

- **Atividades de desenvolvimento profissional:** inclui a preparação de docentes por meio de seminários, formações e oficinas sobre diversos temas para abordar a diversidade cultural.
- **Atividades para o envolvimento das famílias:** promovem a participação ativa das famílias por meio de escolas de familiares e sessões de orientação com especialistas da comunidade. Isso visa preparar os responsáveis pelos estudantes para auxiliá-los no desenvolvimento de suas tarefas pedagógicas.
- **Atividades de apoio institucional às escolas:** fomentam a colaboração de instituições, organizações e famílias nas tarefas educacionais da escola, enfatizando a necessidade de apoio nas áreas de divulgação, promoção e coordenação.
- **Atividades para o senso de pertencimento das famílias, instituições e organizações comunitárias:** desenvolvimento de atividades conjuntas entre esses atores sob a direção da escola com o objetivo de alcançar todos os membros da comunidade, mesmo que não sejam estudantes da instituição e independentemente da idade, para fortalecer o senso de pertencimento e a colaboração.
- **Atividades para a mudança cotidiana:** os estudantes participam de iniciativas que demonstram melhorias educacionais e sua resposta às necessidades da comunidade.
- **Maior protagonismo de professores e outros membros da comunidade:** propõe-se que os diretores incentivem a participação ativa de professores e demais membros da comunidade escolar em atividades voltadas para o desenvolvimento da diversidade cultural, atribuindo-lhes um papel de destaque.

## ESTADOS UNIDOS: GESTÃO DE ESCOLAS URBANAS COM ELEVADA DIVERSIDADE CULTURAL NA ÁREA METROPOLITANA DE WASHINGTON D.C.

O sistema educacional dos Estados Unidos tem enfrentado há décadas cenários de alta diversidade cultural, dada a multiculturalidade étnico-racial que caracteriza sua composição social. Alguns autores, como Banks (1993), Khalifa et al. (2016) e Mathew (2016), apontam que o país foi construído com base em muitas raças, etnias, religiões, línguas e grupos culturais diferentes.

O trabalho de Mathew (2016) analisa a experiência de escolas primárias urbanas no distrito escolar da área metropolitana de Washington, D.C., uma região com alto nível de diversidade cultural, racial e étnica, acompanhada de condições socioeconômicas desfavoráveis que apresentam desafios significativos para a liderança escolar.

O estudo identifica instituições de ensino que desenvolveram um trabalho de alto padrão, ressaltando certas características e estilos da liderança dessas escolas que permitiram uma gestão eficaz considerando a diversidade, por meio de práticas como as descritas a seguir.

- **Delegação de funções:** a diretora forma professores e demais profissionais distribuindo responsabilidades, o que constrói confiança e fomenta a autonomia, reduzindo o microgerencialismo e envolvendo mais pessoas nos processos de tomada de decisão.
- **Gestão de recursos de apoio:** a diretora se compromete a fornecer recursos e assistência para garantir o sucesso de professores e estudantes, incluindo materiais didáticos, tecnologia e outros recursos necessários para um ensino eficaz.
- **Desenvolvimento da sensibilidade cultural:** a diretora celebra ativamente a diversidade cultural da escola, organizando eventos, como festivais multiculturais e atividades inclusivas, que reconhecem e homenageiam diversas culturas.
- **Cuidado com a comunidade escolar:** a diretora demonstra preocupação genuína com o bem-estar dos estudantes e profissionais, fornecendo apoio emocional e atendendo às necessidades pessoais e escolares, o que cria um ambiente acolhedor.
- **Abertura e acessibilidade:** a diretora mantém uma política de portas abertas, incentivando estudantes, professores e familiares a compartilharem preocupações e sugestões. Essa transparência fomenta a confiança e faz com que todos se sintam valorizados, ajudando a construir relações sólidas dentro da comunidade escolar.
- **Construção da comunidade promovendo a comunicação e a participação:** a comunicação assertiva, nítida e constante com todos os

envolvidos é enfatizada, incluindo atualizações regulares, reuniões e boletins. A diretora participa de várias atividades escolares, fortalecendo os laços entre estudantes, familiares e a equipe.

- **Adaptabilidade à mudança:** a diretora ajusta seu estilo de liderança para atender às necessidades mutáveis da população multicultural da escola, introduzindo novas políticas e programas de acordo com a necessidade.
- **Implementação de estratégias para superar barreiras linguísticas:** a diretora contrata profissionais bilíngues, utiliza intérpretes e fomenta o aprendizado de idiomas entre professores e estudantes para garantir uma comunicação eficaz.
- **Gestão eficiente dos recursos:** a diretora garante que os docentes tenham acesso a ferramentas e recursos necessários para lidar com a diversidade cultural, incluindo financiamento para materiais diversificados, oportunidades de desenvolvimento profissional sensíveis ao tema e suporte tecnológico adequado a esse contexto.
- **Apoio emocional e profissional:** são oferecidos orientação, feedback e incentivo, reconhecendo o trabalho dos professores e celebrando suas conquistas.
- **Desenvolvimento de mecanismos de feedback:** a diretora busca ativamente a opinião de estudantes, familiares e professores por meio de pesquisas de opinião, reuniões e conversas informais, utilizando esse feedback para melhorar e adaptar as iniciativas.
- **Espaços para tomada de decisão colaborativa:** a diretora envolve as partes interessadas no processo de tomada de decisão, assegurando que diferentes perspectivas sejam consideradas para melhorar a eficácia das políticas e programas escolares.

## MÉXICO: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA INDÍGENAS E MIGRANTES

O México é o país com a maior população indígena da América, que também se caracteriza por viver em condições de pobreza e vulnerabilidade social. Isso estabelece seu amplo nível de diversidade (SCHMELKES, 2013).

De acordo com Cervantes (2022), o país se destaca por uma rica diversidade cultural, étnica e linguística. Tal diversidade inclui numerosas comunidades indígenas, cada uma com suas próprias línguas, tradições e modos de vida. Segundo o Instituto Nacional de Estatística e Geografia (Inegi), existem 68 grupos indígenas oficialmente reconhecidos no país, com mais de 7 milhões de falantes de línguas nativas.

Além disso, o México tem experimentado uma crescente migração interna e externa, o que acrescenta mais camadas à sua já diversificada composição social. Nesse contexto, o sistema educacional mexicano enfrenta

o desafio de integrar e valorizar essa diversidade dentro das escolas.

O México conta com definições gerais que buscam abordar a diversidade cultural no âmbito educacional. De acordo com Cervantes (2022), essas definições estão contempladas na Constituição Política de 1917, que estabelece a promoção da educação intercultural bilíngue, a alfabetização dos povos indígenas, a concessão de bolsas para estudantes indígenas em todos os níveis, o reconhecimento de sua herança cultural e a promoção do respeito e do conhecimento das diversas culturas do país. Essa base constitucional se materializa, no campo educacional, por meio da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva (Enei) (SEP, 2017), que define diretrizes e estratégias para melhorar a educação com foco na inclusão e na diversidade cultural, dirigida tanto a líderes escolares quanto a docentes, com o objetivo de garantir melhores oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou cultura.

Com base nessa estratégia (SEP, 2017) e em estudos como o de Cervantes (2022), são estabelecidas práticas e definições nacionais relacionadas à liderança escolar necessárias para a gestão que contempla a diversidade cultural com sucesso. Entre elas estão as descritas a seguir.

- **Promoção da diversidade e inclusão:** os líderes escolares devem implementar as diretrizes estratégicas nacionais em seus projetos educacionais, de modo que a diversidade dos estudantes seja reconhecida e valorizada, considerando essas diferenças como ferramentas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem e enriquecem as culturas presentes no contexto escolar. Essa promoção da diversidade deve ter como foco o acesso a oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou cultura.
- **Formação em competências de inclusão e diversidade cultural:** a Enei reconhece que é crucial, nos processos de formação inicial e contínua, promover a aquisição de competências interculturais por docentes e líderes escolares. Isso lhes permite conviver em uma sociedade diversa, valorizar as diferenças, praticar a empatia e respeitar os valores e as crenças de cada estudante. Para tanto, são estabelecidos os marcos e os conteúdos para a formação em matéria de diversidade cultural recebida por líderes escolares e professores.
- **Trabalho em equipe e colaboração:** a unificação de critérios e o trabalho em equipe de todos os que atuam nas instituições de ensino são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Os líderes devem promover uma cultura de colaboração e participação ativa de toda a comunidade escolar.
- **Implementação de políticas inclusivas:** é preciso desenvolver e aplicar políticas que eliminem barreiras de exclusão e garantam

igualdade de oportunidades para todos os estudantes, como a concessão de bolsas de estudo para estudantes de outras culturas, oferecer educação intercultural bilíngue no plano curricular e apoio específico às famílias, entre outras ações. Tais políticas devem estar voltadas à criação de ambientes escolares inclusivos e seguros e à promoção do respeito e do conhecimento das diversas culturas existentes no país.

- **Adaptabilidade e flexibilidade:** os líderes devem ser flexíveis e se adaptar às necessidades em constante mudança de suas comunidades escolares. Isso inclui ajustar as diretrizes estratégicas nacionais e as práticas educacionais às características e necessidades das culturas presentes em sua própria comunidade escolar.
- **Participação comunitária:** envolver ativamente os responsáveis pelos estudantes, as famílias e outros atores comunitários na tomada de decisões escolares é crucial. Essa participação fortalece a coesão social e o senso de pertencimento dentro da comunidade escolar, garantindo que as políticas e atividades reflitam as necessidades e os valores de todas as culturas representadas.

## PERU: GESTÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL AIMARÁ, QUÉCHUA E DE ORIGEM ESPANHOLA EM PUNO

O Peru é um país com alto componente multicultural, principalmente devido à diversidade étnica e linguística de algumas regiões do seu território. Atualmente, encontra-se em um contexto complicado devido à crise socioeconômica, ao endividamento externo, à diminuição dos recursos públicos e às consequências da pandemia de covid-19.

Pesquisas como as de Maquera-Maquera et al. (2023) e Huaman et al. (2022) mostram que esses fatores, juntamente com os ambientes socio-culturais diversos, tornaram mais complexo o contexto das instituições educacionais do país. No entanto, as práticas dos gestores e professores não mudaram significativamente, e a liderança com habilidades interculturais em contextos de diversidade cultural é inexistente por enquanto.

Apesar da falta de estudos específicos sobre liderança, alguns analisaram regiões como Puno, no sul do país, onde convergem diversas etnias, como Aimará, Quéchua e a população de origem espanhola.

Segundo Maquera-Maquera et al. (2023), a alta liderança do setor educacional na região de Puno está a cargo de diretores que, em sua maioria, não apresentam os padrões mínimos do perfil para o posto, o que provoca ineficiência, burocracia, ingovernabilidade e baixos níveis

de aprendizagem nos estudantes. A direção das escolas depende das Unidades de Gestão Educacional Local (Ugel), que administram redes territoriais de diversidade cultural em Puno.

A pesquisa revelou estilos de liderança e práticas de gestão escolar que vão contra a eficácia do trabalho em ambientes culturalmente diversos, refletindo um “contraexemplo”. Os principais elementos desse contexto estão descritos a seguir.

- **Estilo de liderança individual:** os diretores desenvolvem estilos de liderança individualistas, com uma autoridade central e administrativa, pouca sensibilidade à mudança e escasso trabalho colaborativo. A gestão se reduz à elaboração de planos centrados em padrões hierárquicos convencionais de administração de recursos.
- **Liderança centrada apenas na gestão de recursos:** a eficácia está associada a execução de orçamentos, gestão de recursos, conclusão de projetos e manutenção da ordem institucional, sem uma abordagem pedagógica na gestão escolar. A liderança é percebida como um fator menos relevante para a eficácia das instituições de ensino no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes e das comunidades escolares.
- **Falta de abordagem intercultural nos projetos educacionais institucionais:** nas instituições de ensino analisadas, observou-se que conceitos como diversidade e inclusão escolar não são relevantes para os diretores, que não os consideram imprescindíveis para o funcionamento das escolas. Assim, estas carecem de objetivos estratégicos, ações, metas e resultados que reflitam uma gestão institucional com perspectiva de liderança intercultural.
- **Nomeação direta de cargos de gestão:** existe uma tendência a nomear diretores sem considerar suas competências ou os perfis desejados, o que leva a uma gestão e uma liderança improvisadas e pouco eficazes.
- **Falta de um olhar profundo e pedagógico da diversidade cultural:** não se reconhece a diversidade cultural como uma riqueza ou uma oportunidade para inovar em modelos organizacionais, curriculares, culturais e sociais, limitando-se a iniciativas isoladas, como eventos folclóricos e respeito ao vestuário e à língua.
- **Falta de participação da comunidade escolar:** professores, estudantes, familiares, responsáveis e organizações comunitárias têm pouco envolvimento e participação nas decisões das escolas.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A análise da literatura internacional sobre liderança escolar e diversidade cultural, juntamente com informações secundárias sobre experiências de gestão escolar em contextos complexos e diversos, permitiu identificar vários elementos que ajudam a compreender os desafios e as melhores práticas nesse campo, com o objetivo de servir como referência à promoção da convivência escolar no Brasil.

Em primeiro lugar, a revisão da literatura geral sobre diversidade cultural revelou diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas que oferecem várias abordagens para entender e agir no campo da educação e das práticas de gestão escolar. Por um lado, explorou-se o conceito de multiculturalismo, que reconhece e assume as diferenças entre grupos étnicos, raciais, religiosos, socioeconômicos, entre outros, mas não faz a gestão da interação entre eles. Sua vertente mais conservadora defende que essa diversidade seja aceita a partir de um ponto de vista moral, buscando entender e acolher as diferenças sem a necessidade de gerar espaços de interação ou inclusão. As críticas ao multiculturalismo apontam que essa visão é incompleta, pois não aborda as diferenças estruturais, históricas e políticas nem a reivindicação dos grupos minoritários.

Por outro lado, a literatura apresentou uma visão da interculturalidade, que compreende a diversidade, aceita-a e procura fomentar o intercâmbio entre os diferentes grupos em contato. Também foram identificadas posições críticas que destacam a necessidade de gerar mudanças estruturais para uma integração e um intercâmbio significativos entre os grupos. No campo da educação, autores como Ainscow (2020) afirmam que enfrentar os desafios da diversidade cultural nas comunidades escolares é uma das principais questões atuais para os sistemas educacionais. Reconhece-se que a gestão dessa diversidade pode ser abordada por meio de enfoques multiculturais e interculturais. No entanto, as teorias mais críticas concordam que as políticas tradicionais não são suficientes para gerar processos educacionais significativos em comunidades diversas. É necessário não apenas celebrar as diferenças e promover discursos a favor da diversidade cultural, mas também promover transformações estruturais no currículo, no valor atribuído às minorias e no significado de seus estilos de vida e crenças.

Conforme foi demonstrado no presente relatório, e também pelas evidências acumuladas ao longo de várias décadas, a liderança escolar



é crucial para promover a justiça social e a inclusão educacional. Os líderes devem adotar estilos e práticas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, promovendo um ambiente escolar inclusivo, especialmente na educação pública, onde se deve garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades. A liderança “culturalmente responsável” é essencial em contextos de alta diversidade cultural, vinculando fortemente a justiça social à gestão educacional (KHALIFA et al., 2016; AINSCOW, 2020).

A literatura identificou diferentes práticas de gestão em contextos de diversidade cultural, destacando uma liderança transformacional, inclusiva, democrática e distribuída em contraste com visões tradicionais centradas exclusivamente na figura do diretor. Os líderes escolares desempenham um papel fundamental na promoção de uma cultura inclusiva e na gestão eficaz que contempla a diversidade cultural. Sua capacidade de adaptação e flexibilidade lhes permite responder adequadamente às necessidades em constante mudança das comunidades escolares diversas.

A participação ativa de familiares, estudantes e atores locais na tomada de decisões é crucial para fortalecer a coesão social e o senso de pertencimento à comunidade escolar. A formação contínua e o desenvolvimento profissional em questões de diversidade cultural são essenciais para preparar os educadores e melhorar sua capacidade de resposta às necessidades de todos os estudantes.

A capacidade dos diretores de se adaptarem às necessidades em constante mudança de suas comunidades também é relevante. Em todos os casos estudados, os líderes que demonstraram flexibilidade e abertura à mudança puderam implementar práticas mais eficazes e relevantes para seus contextos específicos. A participação das comunidades no processo educacional é um fator comum nas práticas bem-sucedidas, demonstrando ser vital para o sucesso das estratégias de liderança escolar.

O fortalecimento do desenvolvimento profissional e o apoio aos docentes e à equipe escolar é um fator crítico. A formação contínua e o acesso a recursos adequados permitem que os educadores lidem melhor com a diversidade cultural e respondam às necessidades de todos os estudantes. Uma gestão eficaz dos recursos, combinada com sensibilidade cultural, é essencial para enfrentar os desafios da diversidade. Políticas inclusivas e estratégias colaborativas são fundamentais; a coordenação com agentes externos e a criação de redes de apoio permitem uma resposta mais eficaz às necessidades educacionais em contextos diversos. Isto inclui fornecer recursos adequados e fomentar uma sensibilidade cultural que permita aos professores e aos demais profissionais da equipe escolar enfrentar melhor os desafios da diversidade. Para tanto, é necessário combinar iniciativas que abordem a dimensão técnica da gestão considerando a diversidade (como ferramentas didáticas e conhecimentos especializados) bem como ações que visem sustentar ou

modificar as crenças subjetivas dos docentes em relação à diversidade cultural (os incentivos, as comunicações internas e a participação nas decisões são questões fundamentais para favorecer o compromisso/ envolvimento com a justiça social).

Apesar das boas práticas identificadas, persistem desafios institucionais e barreiras administrativas para a gestão que busca contemplar a diversidade cultural. É necessário enfrentar a burocracia, a falta de recursos, a falta de profissionalização do trabalho diretivo e a instabilidade do quadro de profissionais para melhorar a eficácia da gestão escolar.

Em última análise, as práticas de liderança escolar inclusivas, colaborativas e adaptativas, que promovem a participação comunitária e o desenvolvimento profissional, são críticas para fazer uma gestão eficaz considerando a diversidade cultural no âmbito educacional. Enfrentar esses desafios institucionais e celebrar a diversidade cultural fortalece o tecido educacional e social das comunidades escolares, mesmo naquelas sem estudantes de outras culturas, pois esta é uma realidade da sociedade em geral.

Com base no exposto, sugerem-se a seguir recomendações se o que se deseja é fortalecer o desenvolvimento de uma liderança capaz de contribuir para uma gestão que contempla a diversidade cultural.

- **Promover uma liderança escolar inclusiva e transformacional:** os líderes escolares devem adotar estilos de liderança inclusiva, transformacional e distribuída, centrados na justiça social. Isso implica fomentar uma cultura que respeite a diversidade e facilite a participação ativa de todos os atores da comunidade escolar, incluindo docentes, estudantes, familiares e responsáveis. O presente relatório oferece vários exemplos de como enfrentar esse desafio. Além disso, os líderes devem estar dispostos a ajustar suas estratégias e abordagens para garantir que a diversidade cultural seja valorizada e integrada em todas as decisões e atividades escolares.
- **Fortalecer a formação e o desenvolvimento profissional da equipe escolar com foco na inclusão:** é fundamental que os docentes e a equipe escolar – especialmente os gestores, devido à sua responsabilidade – recebam formação contínua sobre questões de diversidade cultural e interculturalidade. Devem-se combinar as modalidades tradicionais – cursos, oficinas ou programas de especialização – com outras formas de acompanhamento (como mentorias) e deve concentrar-se no desenvolvimento de competências que lhes permitam fazer uma gestão eficaz considerando a diversidade e aplicar abordagens pedagógicas inclusivas.
- **Incorporar a diversidade cultural no currículo escolar:** é necessário adaptar os conteúdos educacionais para que sejam culturalmente

relevantes e reflitam a diversidade do corpo discente. Isso pode incluir o ensino de línguas originárias, a concepção de atividades interculturais e o desenvolvimento de avaliações que considerem as diferenças culturais dos estudantes. A configuração de planos e programas curriculares que sejam sensíveis à diversidade cultural e que, ao mesmo tempo, ressaltem a riqueza dessa diversidade deve ser um passo essencial para avançar em uma educação intercultural de qualidade.

- **Fomentar a participação da comunidade na tomada de decisões escolares:** os diretores devem envolver ativamente os familiares e responsáveis, assim como a comunidade, nas decisões importantes da escola, promovendo um senso de pertencimento e uma colaboração estreita. A participação comunitária – especialmente nas definições dos projetos educacionais e políticos de cada instituição de ensino e da gestão de recursos e prioridades, entre outras questões – é essencial para fortalecer a coesão social e melhorar o ambiente escolar. Tais aspectos, por sua vez, têm o potencial de contribuir para uma gestão adequada contemplando a diversidade.
- **Fortalecer o trabalho colaborativo:** a colaboração entre docentes, diretores e outros profissionais é fundamental para fazer a gestão considerando a diversidade de forma eficaz. As estratégias organizacionais devem incentivar a cooperação e a comunicação constante entre os diferentes atores da comunidade escolar. Esse trabalho colaborativo pode ser desenvolvido dentro das escolas, mas também deve se traduzir em uma maior atuação em rede entre as instituições de ensino, favorecendo a troca de experiências no campo da diversidade cultural.
- **Reduzir as barreiras institucionais e políticas:** é necessário enfrentar os obstáculos administrativos e estruturais, como a burocracia excessiva, a falta de recursos e a instabilidade do quadro de profissionais – elementos que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Para tanto, devem ser desenvolvidas políticas educacionais que facilitem abordagens interculturais e promovam a equidade no acesso aos recursos, como as já mencionadas mudanças curriculares ou a adoção de instrumentos (como projetos educacionais ou planos de melhoria), que devem incorporar explicitamente objetivos e ações para uma educação intercultural.
- **Avaliar e ajustar continuamente as políticas inclusivas:** devem ser implementados mecanismos de avaliação e acompanhamento das políticas e práticas de gestão escolar inclusiva, com o objetivo de identificar áreas de melhoria e garantir sua eficácia. Isso permitirá ajustar as estratégias às realidades locais e melhorar a resposta às necessidades da comunidade escolar.

O objetivo principal deste estudo foi identificar e analisar os principais desafios que a liderança escolar enfrenta para oferecer uma educação de qualidade que incorpore a diversidade cultural como um de seus componentes essenciais. O estudo permitiu conhecer alguns dos principais elementos conceituais, mas, acima de tudo, serviu para evidenciar algumas práticas que estão sendo desenvolvidas em diferentes contextos e podem ser utilizadas como referência para a gestão que contempla a diversidade cultural nas escolas brasileiras. É claro que as instituições de ensino e suas equipes gestoras não são as únicas responsáveis pelo avanço da educação culturalmente sensível. As políticas educacionais nacionais e locais desempenham um papel fundamental na geração de condições (por exemplo, no âmbito curricular ou na formação de gestores) que façam da diversidade cultural e sua expressão na prática educacional um dos elementos relevantes da educação brasileira.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, M. A. **Gestão Escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Comunidade Quilombola de Castainho**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experience. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>>.

ÁLVAREZ, M. **El liderazgo compartido**. Buenas prácticas de dirección escolar. Madri: Wolters Kluwer España, 2010.

ÁVILA-DÁVALOS, H. Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. **Educación y Humanismo**, v. 24, n. 43, jul.-dez. 2022.

BALDA, R.; GUZMÁN, A. Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. **Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa** (REFCaE), v. 3, p. 109-120, jun. 2015.

BANKS, J. Approaches to multicultural curriculum reform. In: BANKS, J.; BANKS, C. (eds.). **Multicultural education: Issues and perspectives**. Boston: Allyn & Bacon, 1993.

BUSTOS, R.; DÍAZ, A. Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. **Perf. latinoam.**, México, v. 26, n. 51, jun. 2018.

CABELLO, A.; MIRANDA, G. Educational attainment and integration of foreign students in Spain. In: GROVES PRICE, P. (ed.). **Oxford Encyclopedia of Race and Education**. Oxford University Press, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.805>>.

CABELLO, S.; CHINCHURRETA, J. Equipos directivos en centros educativos y diversidad cultural: actitudes, recursos y acciones. **Revista Internacional de Organizaciones**, n. 32, p. 35-56, jun. 2024.

CANAU, M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Rev. Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v.13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020.

CANO, C. A. **La administración y el proceso administrativo**. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2017.

CEDAC. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar. Comunidade Educativa CEDAC (textos). São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CENTRO DE INNOVACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO (CILED). **Buenas prácticas de liderazgo en Educación Media Técnico Profesional** (EMTP). 2022.

CERVANTES, V. Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. **Revista Digital Universitaria**, v. 23, n. 1, jan.-fev. 2022.

CHOI, A.; GIL, M. **¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?** ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa. Fundació Jaume Bofill, 2017. Disponible em: <<https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/afecta-el-liderazgo-de-centro-al-rendimiento-academico-del-alumnado>>.

DE OLIVEIRA, S.; LAZO, J.; TALAVERA, A. Política de diversidad en Brasil y las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola. **South Florida Journal of Development**, Miami, v. 4, n. 1., p.142-155, 2023.

EVARISTO DOS SANTOS, M. **Práticas Instituintes de Gestão das Escolas Xacriabá**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, A. P. R. de S.; SILVA, A. R. da. Participatory management in Quilombo as schools: The protagonism of the quilombola community of Conde-PB (Gurugi and Ipiranga) in the decolonization of school management practices. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, 2021. Disponible em: <<https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16498>>.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. **La situación educativa del alumnado gitano en España**. Madri: Fundación Secretariado Gitano, 2023.

GÓMEZ-HURTADO, I.; GONZÁLEZ-FALCÓN, I.; CORONEL, J. M. **The Mission of Management Teams in Adapting to Cultural Changes in Vulnerable Schools**. Routledge, 2021.

HUAMAN NUÑEZ, L. A. et al.. Liderazgo directivo y la promoción de la interculturalidad en Instituciones Educativas de nivel secundario. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 6, p. 6427-6451, 2022. Disponible em: <[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3896](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3896)>.

KHALIFA, M.; GOODEN, M.; DAVIS, J. Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 86,, n. 4, p. 1-40, jul. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0034654316630383>>.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

LEITHWOOD, K. et al. **Successful school leadership**: What it is and how it influences pupil learning. Londres: Department for Education and Skills, 2006.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>>.

MAQUERA-MAQUERA, Y.; BERMENJO-GONZÁLES, L.; BERMEJO-PAREDES, S. Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 25, n. 8, p. 1-14, 2023.

MARÍN, C.; GAJARDO, Y.; MONDACA, C. **Inclusión de estudiantes migrantes en la frontera norte de Chile**. Un estudio de caso singular en la ciudad de Arica. Ducere, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.61303/2735668X.v1i1.10>>.

MATTHEW, S. **Exploring Leadership in a Multicultural School**. Walden University Scholar Works, 2016.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez Editora, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Apoyo a la Inclusión**. 2024. Disponível em: <<https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>>.

\_\_\_\_\_. **Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional**. 2015.

MONDACA, C. et al. Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. **Estud. Atacam.**, San Pedro de Atacama, n.57, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>>.

MURILLO, F. J.; KRICHESKY, G.; CASTRO, A. **Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación**. **Revista Latinoamericana de Patología**, v. 4, n. 1, p.169-186, jan. 2010.

NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP (NCSL). **Effective leadership in multi-ethnic schools**: school community perspectives and their leadership implications. 2005.

ORDÓÑEZ-SIERRA, R.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, M.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, A. La dirección de los centros escolares desde la voz de sus protagonistas. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1. n. 79, p. 301-324, 2020. Disponible em: <<https://doi.org/10.17227/rce.num78-8370>>.

PÀMIES-ROVIRA, J.; SENENT-SÁNCHEZ, J. M.; ESSOMBA GELABERT, M. A. El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. RELIEVE. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Valencia, v. 22, n. 2, p. 1-14, 2016.

PÀMIES-ROVIRA, M.; VILA, I.; ÁLVAREZ, G. **The Autonomy of Management Teams in the Implementation of School Projects**. Sage, 2016.

QUEUPIL, J. P. et al. Multiculturalidad y liderazgo educacional en escuelas públicas: Una revisión sistemática. **Revista Electrónica Educare**, v. 27, n. 1, p. 1-24, jan.-abr. 2023.

QUILAQUEO, D.; TORRES, H. Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. **Alpha**, n. 37, p. 285-300, 2013. Disponible em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>>.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. **Educación inclusiva**: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 22, n. 3, p. 22-34, 2016.

RODRÍGUEZ, M. **Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador**: Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana. Quito: Fundación Pueblo Indio del Ecuador Ruiz de Castilla N2692 y Sosaya, 2018.

RYAN, J. Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. **Leadership and Policy in Schools**, v. 5, n. 1, p.3-17, 2006.

SCHMELKES, S. Educación para un México Intercultural. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 40, 2013.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Modelo Educativo**. Equidad e inclusión. 2017. Disponible em: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E\\_Equidade-inclusion\\_0717.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidade-inclusion_0717.pdf)>.

UNESCO. **Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4**. Paris, 2015.



VASSALLO, B. Leading the flock: Examining the characteristics of multicultural school leaders in their quest for equitable schooling. **Improving Schools**, v. 25, n. 1, p. 22-36, 2022.

\_\_\_\_\_. Leading the multicultural school: Some insights from dedicated school Leaders. **Management in Education**, v. 36, n. 4, p. 159-166, 2022.

VELARDE, J.; ADAMS, D.; GHANI, M. School Leadership In Multicultural Secondary Schools: Using Cultural Intelligence In Leading Culturally Diverse Learning Organisations. **International Online Journal of Educational Leadership**, v. 4, n. 2, p. 4-17, 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: TAPIA, J.; VIAÑA, L.; WALSH, C. (eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WASHINGTON, M. Examining Culturally Relevant Leadership Best Practices. In Different Educational Environments. **Journal of Leadership, Equity, and Research**, v. 7, n. 3, 2021. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/cvj/index.php/cvj/index>>.







LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN