

### LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL E NO CHILE: UMA VISÃO EXPLORATÓRIA COMPARATIVA

### *LIDERAZGO ESCOLAR EN BRASIL Y CHILE: UNA MIRADA COMPARADA EXPLORATORIA*

### *SCHOOL LEADERSHIP IN BRAZIL AND CHILE: AN EXPLORATORY COMPARATIVE PERSPECTIVE*



Gonzalo MUÑOZ<sup>1</sup>  
e-mail: gmunozstuardo@gmail.com



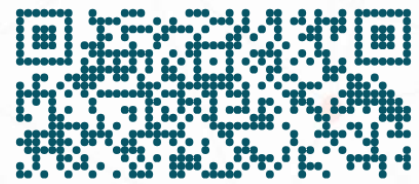
José WEINSTEIN<sup>2</sup>  
e-mail: jose.weinstein@gmail.com



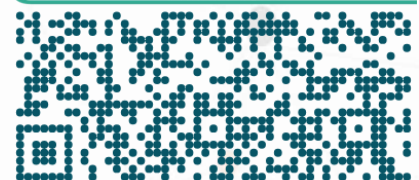
Nicolás ÁLVAREZ<sup>3</sup>  
e-mail: nico.alvarez.nazer@gmail.com

#### Como referenciar este artigo:

MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; ÁLVAREZ, N. Liderança escolar no Brasil e no Chile: Uma visão exploratória comparativa. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, e023017, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1307>



@mbienteeducação



| Enviado em: 20/12/2023

| Revisões requeridas em: 27/03/2024

| Aprovado em: 04/04/2024

| Publicado em: 17/05/2024



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

**Editores:** Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito  
Prof. Dr. Alexandro do Nascimento Santos  
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto  
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Diego Portales (UDP), Santiago – RM – Chile. Pesquisadora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Liderança Educacional da UDP.

<sup>2</sup> Universidade Diego Portales (UDP), Santiago – RM – Chile. Diretor do Programa de Liderança Educacional da UDP.

<sup>3</sup> Universidade Diego Portales (UDP), Santiago – RM – Chile. Pesquisador Associado UDP.

**RESUMO:** A liderança diretiva surge como um fator fundamental para a melhoria escolar, desempenhando um papel crucial na formulação de políticas educativas em escala global, embora na América Latina essas políticas ainda estejam em estágio incipiente e apresentem uma diversidade significativa entre os países. Este estudo exploratório comparativo analisa as características da liderança escolar no Brasil e no Chile, com base nos resultados do estudo PGLEQE nos estados de Espírito Santo e Piauí, e de um estudo similar realizado no Chile. A análise foca na comparação de perfis, práticas de liderança, preocupações e contingências enfrentadas por diretores e diretoras em ambos os países. Revela diferentes abordagens nas políticas de liderança: o Brasil com ênfase em uma liderança distribuída e democrática, enquanto o Chile se direciona a uma profissionalização progressiva da função diretiva. Este estudo representa um primeiro esforço analítico comparativo sobre a liderança diretiva nessas realidades, contribuindo para a escassa evidência comparada sobre este tema na América Latina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Liderança escolar. Práticas de liderança escolar. Política de liderança escolar. Pesquisa comparativa. América Latina.

**RESUMEN:** *El liderazgo directivo asoma como un factor fundamental para el mejoramiento escolar, siendo clave en la formulación de políticas educativas a nivel global, aunque en América Latina estas políticas son incipientes y diversas entre países. Este estudio comparado exploratorio analiza las características del liderazgo escolar en Brasil y Chile, basándose en los resultados del estudio PGLEQE en los estados de Espírito Santo y Piauí, y de un estudio similar realizado en Chile. El análisis se centra en comparar perfiles, prácticas de liderazgo, preocupaciones y contingencias que enfrentan los directores y directoras en ambos países. El análisis revela distintas orientaciones en las políticas sobre liderazgo: Brasil enfocado en un liderazgo distribuido y democrático, mientras que Chile orientado hacia una profesionalización progresiva de la función directiva. Este estudio constituye un primer esfuerzo analítico comparado sobre el liderazgo directivo entre estas realidades, aportando a la escasa evidencia comparada sobre este tema en América Latina.*

**PALABRAS CLAVE:** *Liderazgo Escolar. Prácticas de Liderazgo Escolar. Política de Liderazgo Escolar. Investigación Comparativa. América Latina.*

**ABSTRACT:** *Educational Leadership emerges as a critical factor for school improvement, playing a crucial role in formulating global educational policies, although in Latin America, these policies are incipient and diverse among countries. This exploratory and comparative study analyzes the characteristics of school leadership in Brazil and Chile based on the results of the PGLEQE study in Espírito Santo and Piauí states and a similar study conducted in Chile. The analysis compares profiles, leadership practices, concerns, and contingencies directors face in both countries. The findings reveal distinct orientations in leadership policies: Brazil emphasizes distributed and democratic Leadership, while Chile leans towards a progressive professionalization of the leadership role. This study represents a first comparative analytical effort on Leadership in these contexts, contributing to the limited comparative evidence on this topic in Latin America.*

**KEYWORDS:** *School Leadership. School Leadership Practices. School Leadership Policy. Comparative Research. Latin America.*

## Contexto e objetivos do estudo

A pesquisa educacional nas últimas décadas destaca a importância da liderança educacional no aumento da qualidade dos processos e resultados escolares (Grissom; Ana, Constança, 2021; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020). Argumenta-se que a liderança ocupa o segundo lugar como o fator intraescolar mais influente na aprendizagem dos alunos, perdendo apenas para a influência direta dos professores em sala de aula (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020). O papel da liderança é crucial para estabelecer condições fundamentais de trabalho, definir visões institucionais, gerenciar recursos e apoiar o trabalho docente (Pont, 2020; OCDE, 2013).

No entanto, o desempenho da liderança requer condições que facilitem o seu desenvolvimento. Elementos como formação gerencial, contexto e capacidades, políticas educacionais, bem como poder e autoridade na governança educacional, geram variabilidade no funcionamento e impacto da liderança, especialmente em termos das práticas que os diretores conseguem implantar (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020; Pont, 2020; Fullan, 2018). É por essa razão que vários sistemas educacionais têm iniciado políticas voltadas para o aumento da capacidade transformadora da liderança há algum tempo (Pont, 2020; Grissom, Mitani, Woo, 2019). Essas políticas delinearão os papéis dos líderes escolares, proporcionaram a formação necessária e tentaram profissionalizar a função de gestão, graças às contribuições de recomendações de organizações internacionais (Pont, 2017; 2020; Egido, 2015) e a contribuição da pesquisa acadêmica (Grissom; Anna; Constance, 2021).

Apesar dos esforços que têm sido feitos em diferentes partes do mundo para aumentar a contribuição da função gerencial, evidências sugerem que na América Latina a consideração da liderança gerencial e suas políticas têm sido frágil. Um diagnóstico geral da região revela que, embora tenha havido uma tentativa crescente de proporcionar à liderança gerencial condições favoráveis (entre outros, ampliando a base de conhecimento sobre o assunto), uma política coerente ainda não foi consolidada (Flessa, *et al.*; 2018; Muñoz; Weinstein; Quiroz, 2022; Weinstein; Hernández, 2016).

Os sistemas educacionais da América Latina têm desenvolvido diversas políticas voltadas para a liderança gerencial, com particularidades importantes em cada país. O Chile, por exemplo, destaca-se por ter implementado um conjunto de reformas nessa área. Entre 2009 e 2019, diversas iniciativas foram realizadas no país, principalmente para escolas do setor público, com foco na definição de responsabilidades e atribuições do cargo, no aprimoramento

de processos seletivos, no estabelecimento de incentivos salariais e na facilitação do acesso a treinamentos específicos. Essa abordagem tem colocado uma forte ênfase na profissionalização da função gerencial e, embora os resultados dessas políticas ainda sejam incipientes, a experiência chilena tem sido destacada como uma das mais abrangentes da região (Muñoz; Weinstein; Álvarez, 2022; Marfán *et al.*, 2021).

As políticas educacionais nesse sentido têm tido um cunho muito diferente no Brasil. A literatura especializada sugere que, nesse caso, o foco tem sido principalmente o desenho e a implementação de políticas que promovam a participação nas decisões das instituições de ensino, incorporando formas de liderança baseadas na gestão democrática e na liderança compartilhada (Vieira; Prado de Oliveira, 2023). Essas práticas vêm sendo desenvolvidas em diversos estados e municípios, abordando aspectos como tomada de decisões internas, acesso a cargos e eleição de lideranças pelas comunidades. No entanto, autores como Simielli *et al.* (2023) e Vieira e Prado de Oliveira (2023), apontam que essas práticas variam significativamente entre os estados, coexistindo diferentes formas de tomada de decisão e acesso ao cargo. Por exemplo, aproximadamente metade dos estados brasileiros possui sistemas de acesso a cargos por indicação política e não por concurso público ou processo democrático.

Essa abordagem, respaldada juridicamente na Constituição de 1988 (art. 206, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 3º, VIII), também se reflete na política nacional de educação, como evidenciado no Plano Nacional de Educação (2014) e na Matriz Nacional Comum de Competências dos Diretores de Escolas (BNC-Diretor), embora tenha sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), ainda não foi aprovado pelo Ministério da Educação. A matriz destaca, em sua dimensão político-institucional, competências e atribuições vinculadas ao exercício da gestão escolar democrática. Esse carimbo tem deixado políticas de profissionalização da função gerencial em nível secundário, embora, em certa medida, tanto a pesquisa quanto as ações públicas venham abrindo um debate mais amplo sobre liderança e gestão como processos-chave para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Simielli, 2022).

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo fazer uma comparação exploratória das características da liderança de diretores escolares nos ambientes educacionais do Brasil e do Chile. Isso é relevante considerando as diferenças nas abordagens das políticas de liderança desenvolvidas por cada país, mas sobretudo porque há poucos estudos comparativos sobre a realidade da liderança educacional na América Latina (Muñoz; Weinstein; Quiroz, 2022).

A análise centra-se em três dimensões-chave da liderança escolar. Primeiramente, são examinados os perfis dos diretores, abordando aspectos como gênero, idade, formação acadêmica, experiência profissional, acesso ao cargo e equipes de trabalho. Em segundo lugar, é feita uma comparação das diferentes práticas de liderança nos dois sistemas de ensino, analisando a percepção dos professores de cada país sobre as práticas de liderança adotadas por diretores e diretores de seus respectivos centros. Por fim, é realizada uma análise comparativa das principais preocupações e contingências enfrentadas pelos diretores escolares no exercício de suas funções, proporcionando assim uma compreensão mais cotidiana dos desafios inerentes ao seu trabalho.

### Aspectos Metodológicos

Este artigo adota uma abordagem metodológica quantitativa baseada na análise dos resultados obtidos nas pesquisas: *Práticas de gestão, liderança educativa e qualidade na educação em escolas de ensino médio no Brasil* (PGLEQE), realizado nos estados do Espírito Santo e Piauí, no Brasil, e *Práticas e Crenças de Liderança Escolar no Chile*, realizado pelo Centro de Liderança Educacional (CEDLE) naquele país, em nível nacional, durante o ano de 2019. Além disso, foram utilizados os resultados da pesquisa *A Voz dos Diretores do Novo Ensino Público* (Muñoz; Weinstein; Álvarez, 2022), desenvolvido pela equipe da *Universidad Diego Portales*.

Os inquéritos realizados em ambos os países têm várias perguntas comparáveis. As mais importantes são aquelas relacionadas às práticas de liderança implantadas pelos diretores na perspectiva dos professores. Para isso, o esquema desenvolvido por Leithwood *et al.* (2006), distingue quatro dimensões do trabalho dos líderes: “definir direção”, “desenvolver pessoas”, “redesenhar a organização/escola” e “gerenciar a instrução”. A Tabela 1 apresenta esse esquema e suas práticas.

**Tabela 1 – Práticas de liderança analisadas comparativamente**

Categoria	Estágio
Definir direção	Construindo uma visão compartilhada
	Incentivar a aceitação das metas do grupo
	Demonstre altas expectativas
Desenvolver Pessoas	Atenção individual e apoio aos professores
	Cuidado e apoio intelectual
	Modelagem
Redesenhando a organização	Construindo uma cultura colaborativa
	Estruturação de uma organização que facilite o trabalho
	Criar uma relação produtiva com a família e a comunidade
	Conectando a escola ao seu ambiente e oportunidades
Pedagogia Gerencial	Pessoal
	Prestar suporte técnico aos professores
	Monitoramento das práticas de ensino e aprendizagem
	Evite distrair a equipe do que não é o foco de seu trabalho

Fonte: Baseado em Leithwood, Harris e Hopkins (2020) e Leithwood *et al.* (2006).

Além das práticas de liderança (cada uma composta por um conjunto de itens mais específicos que dão conta do trabalho dos líderes), as pesquisas aplicadas nos dois países consideraram diversas outras questões relacionadas ao trabalho dos diretores nos dois países. Junto a isso, ambos os estudos se propuseram a criar um perfil dos diretores, para que também seja possível fazer algumas comparações sobre suas características.

A amostra utilizada para análise varia de acordo com cada componente. Para a análise do perfil dos conselheiros, bem como suas preocupações e contingências, considerou-se o número total de conselheiros pesquisados, chegando a 140 conselheiros no Brasil (Espírito Santo e Piauí) e 381 no Chile. Para a análise das práticas, foram consideradas as opiniões de todos os professores pesquisados em cada país, chegando a um total de 1.301 professores no Brasil e 1.901 no Chile.

É fundamental levar em conta as limitações metodológicas dessa análise exploratória comparativa, relacionadas principalmente a três elementos-chave: a representatividade das pesquisas, o momento da aplicação dos instrumentos e as categorias de análise utilizadas para avaliar as práticas de gestão. Em primeiro lugar, quanto à representatividade dos dados, é necessário ressaltar que, no Chile, as informações são representativas em nível nacional para as escolas primárias, enquanto no Brasil, a coleta de dados é restrita a dois estados do país (Espírito Santo e Piauí) e ao ensino médio, de acordo com as definições estabelecidas pela equipe do

PGLEQE<sup>4</sup>. Optou-se por considerar esses dois estados como uma unidade, a fim de facilitar esse primeiro exercício exploratório de comparação entre países, bem como evitar comparações entre as características dos estados brasileiros estudados.

Em segundo lugar, é fundamental destacar que os instrumentos foram aplicados em momentos diferentes: a pesquisa CEDLE foi realizada em 2019, enquanto o PGLEQE foi realizado em 2023. Esse aspecto é relevante porque as opiniões e avaliações dos diferentes atores são influenciadas pela situação atual dos sistemas educacionais, pelas contingências e preocupações das escolas, pelas políticas educacionais e pelas situações externas, incluindo o impacto da pandemia da COVID-19. Para melhorar a comparabilidade dos casos, foi incluída uma revisão dos resultados da pesquisa “*A Voz dos Diretores do Novo Ensino Público*” (Muñoz; Weinstein; Álvarez, 2022), complementar a análise das principais preocupações e contingências enfrentadas pelos diretores escolares no Chile em um contexto pós-pandemia.

Em terceiro lugar, para realizar a análise das práticas de gestão, foi elaborado um plano baseado na homologação das variáveis estabelecidas para ambos os instrumentos. Isso porque a pesquisa PGLEQE é inspirada na pesquisa CEDLE 2019. No entanto, no caso do Brasil, as práticas foram avaliadas por meio de 4 categorias, sendo “Concordo totalmente” ou “Frequentemente” as que apresentaram os maiores escores, ambas com valor 4. Por outro lado, no Chile, o valor máximo corresponde a “Concordo totalmente” com um valor de 5. É fundamental notar que essa diferença no número de categorias pode influenciar a proporção de professores que atribuem a maior nota de cada prática.

Para contrastar a análise das práticas gerenciais entre os dois países, foi realizado um exercício inferencial utilizando o teste estatístico  $\chi^2$  para determinar a significância das diferenças nas proporções das respostas “Concordo parcialmente” e “Concordo totalmente”. Os resultados indicaram que todas as diferenças entre os países são estatisticamente significativas. Consequentemente, optou-se por centrar a análise na avaliação das práticas e sua distribuição dentro de cada sistema, deixando a comparação entre países em segundo plano neste caso específico.

Apesar dessas limitações, este artigo representa um primeiro passo na análise dessas pesquisas a partir de uma perspectiva comparada, fornecendo uma compreensão dos principais

<sup>4</sup> Para mais informações sobre a investigação, consulte Oliveira et al. (2024) no artigo de abertura deste dossiê “*Dossiê: Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação em Escolas de Ensino Médio no Brasil*” Publicado nesta edição.

aspectos da liderança escolar nos estados do Espírito Santo e Piauí no Brasil e da situação geral no Chile. Além disso, estabelece as bases para futuros estudos e pesquisas.

## Resultados

### Perfil dos Diretores e Diretoras

Nossa primeira análise concentra-se na caracterização do perfil dos diretores. Essa caracterização inclui aspectos como sexo, idade, escolaridade, experiência profissional, acesso ao cargo e informações sobre as equipes gestoras. Essas informações estão resumidas na Tabela 2 a seguir.

**Tabela 2** – Características do Perfil dos Diretores e Diretoras

	<b>Brasil (Espírito Santo e Piauí)</b>	<b>Chile</b>
<b>Gênero</b>	64% dos diretores entrevistados são mulheres e 35% são homens.	53,3% eram mulheres e 46,7% homens
<b>Idade</b>	A idade média dos conselheiros é de 46,8 anos, com idade mínima de 29 anos e máxima de 69 anos.	A idade média dos conselheiros é de 54 anos, com idade mínima de 28 e máxima de 85 anos.
<b>Formação Acadêmica</b>	A formação acadêmica dos diretores está voltada principalmente para bacharelados em diversas especializações (73%), sendo 25% especializados em pedagogia. Além disso, 72,9% possuem especialização (latu-sensu – mais de 360 horas), enquanto 7,9% possuem mestrado e/ou doutorado. 13% concluíram cursos de capacitação gerencial e, no momento do estudo, 56,4% participavam de cursos de administração.	96,6% dos diretores têm nível superior em educação, sendo 46,3% em pedagogia básica e 36% no ensino médio. Além disso, 79% possuem algum tipo de diploma ou pós-graduação, dos quais 66% possuem mestrado, 4,5% doutorado e 52% concluíram outros cursos de especialização na área de gestão educacional.
<b>Experiência profissional</b>	Em média, os entrevistados têm 7,4 anos de experiência como diretores e dirigem seus estabelecimentos atuais há 5,7 anos, em média. Além disso, 98% indicam já terem sido professores, com uma média de 31 anos de experiência docente. Desses, 31% eram professores na mesma escola e 28% em outro estabelecimento antes de assumirem como diretores.	Em média, os diretores têm 9,4 anos de experiência no sistema educacional. Em seus estabelecimentos atuais, a experiência média é de 7,3 anos. Antes de assumirem como diretores, ocupavam funções de professores (23,6%), coordenadores pedagógicos (22,2%) e diretores de outros estabelecimentos (20,7%). 60% dos diretores trabalhavam anteriormente no mesmo estabelecimento e 42% dos coordenadores pedagógicos também trabalhavam no mesmo local.
<b>Acesso à Posição</b>	Setenta e cinco por cento dos diretores foram nomeados por meio de processo seletivo simplificado <sup>5</sup> , enquanto 16,4% foram nomeados por orientação técnica ou	45,4% dos conselheiros foram nomeados por convite direto ou nomeação sem concorrência. Um total de 27% participou num concurso de Gestão Pública Superior (que se aplica apenas

<sup>5</sup> De acordo com o PGLQE (2023), o “processo seletivo simplificado” refere-se ao processo de contratação de diretores de um grupo limitado de concorrentes, que são convidados a apresentar um projeto de gestão, uma entrevista, um processo de consulta à comunidade ou indicação técnica ou política.



	política por um Ministério da Educação ou outro órgão. Apenas 0,7% dos conselheiros foram nomeados por meio de concurso público.	aos centros de dependência geridos pelo Estado) e 17,3% foram admitidos através de um concurso organizado pelo titular ou administrador do estabelecimento.
<b>Equipe Gerencial</b>	85% dos diretores têm uma equipe de gestão, enquanto 15% não têm. A equipe de gestão geralmente inclui um coordenador pedagógico em 89% das escolas, seguido por um conselheiro educacional em 18%, um inspetor em 10% e um vice-reitor em 6%.	99,5% dos diretores possuem equipe gestora e, dentro desse grupo, 96,6% possuem chefe de UTP ou Coordenador Pedagógico. Além disso, 75,5% possuem Gerentes de Convivência e 67,8% possuem inspetores em suas equipes.

Fonte: Elaboração dos autores com base em pesquisas (2023).

Essas informações mostram que há diferenças relevantes nos perfis dos conselheiros nos estados do Espírito Santo e Piauí, no Brasil e no Chile. Dentre as principais diferenças, destaque-se que:

- No Chile, a idade média dos diretores é maior do que no Brasil.
- O Brasil tem uma proporção maior de diretoras do que o Chile.
- O Chile tem uma formação acadêmica mais especializada do que o Brasil, com maiores proporções em cursos de educação continuada e pós-graduação. No entanto, o Brasil se destaca pela alta proporção de diretores que atualmente cursam programas de administração.
- Os diretores no Chile têm uma experiência média mais alta no sistema educacional e em seus estabelecimentos em comparação com o Brasil. Além disso, há uma trajetória comum desde o ensino até a gestão executiva.
- O Chile implementou uma política de profissionalização na contratação de cargos de gestão pública, em contraste com o Brasil, onde a seleção é feita principalmente por meio de processos de nomeação direta ou concursos convocados por administradores.
- A presença de equipes de gestão é majoritária em ambos os sistemas, embora sejam mais contundentes em número e funções no caso chileno.

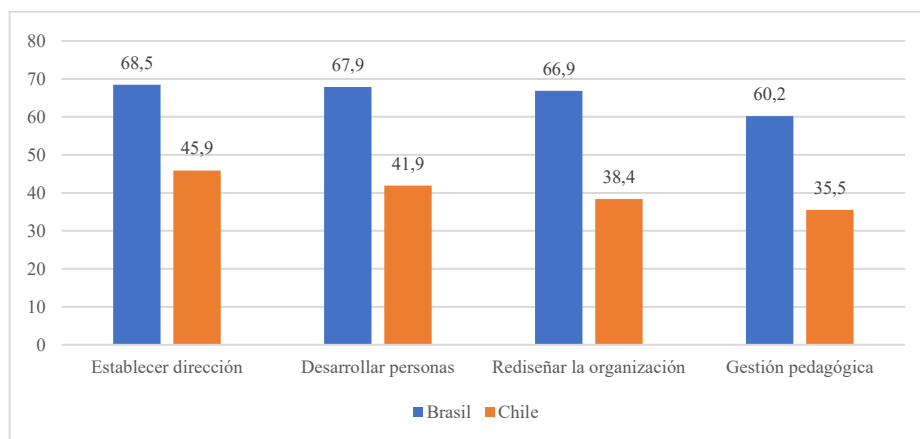
## Práticas de liderança de diretores e diretoras de escolas no Brasil (Espírito Santo e Piauí) e no Chile

A partir dos questionários aplicados aos docentes, é possível obter um panorama da avaliação que esses professores fazem sobre as práticas de liderança desenvolvidas pelos diretores em suas escolas. Os resultados dessa análise permitem observar essa avaliação em um nível geral, tanto em termos das quatro dimensões da liderança descritas na seção metodológica, quanto em um nível mais específico, em relação aos diferentes indicadores que dão conta dessas práticas. Note-se que o caso do Brasil, corresponde apenas aos dois estados federativos analisados: Espírito Santo e Piauí.

### Visão Geral das Dimensões das Práticas de Liderança

Em primeiro lugar, os dados mostram diferenças importantes no nível geral nas quatro dimensões da liderança gerencial (Leithwood *et al.*, 2006), a saber: estabelecer direção, desenvolver pessoas, redesenhar a organização e gestão pedagógica. Isso pode ser visto na figura abaixo:

**Figura 1** – Distribuição das práticas segundo dimensões da liderança escolar (% concordo totalmente/concordo totalmente)



Legenda: Estabelecer direção; desenvolver pessoas; redesenhar a organização; Gestão pedagógica.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Com base nessas informações, é possível destacar que a pesquisa realizada no Brasil revela percepções mais favoráveis em relação a várias dimensões da liderança escolar em relação ao Chile, o que se traduz em maior proporção de respostas localizadas na categoria “Concordo parcialmente” ou “Concordo totalmente”. No entanto, é fundamental ressaltar que,

devido às variações nos instrumentos utilizados (incluindo o número de categorias), às diferenças nas amostras de cada país e à implementação dos instrumentos em diferentes momentos, essas distâncias marcantes entre as duas realidades devem ser analisadas com cautela.

Apesar dessas considerações, nota-se, por enquanto, que, no Brasil, a dimensão da liderança mais bem avaliada pelos professores é “Estabelecer Direção” e “Desenvolver Pessoas” (68,5% e 67,9% concordam fortemente que essa prática seja desenvolvida, respectivamente). No contexto chileno, os resultados refletem a mesma tendência, onde a dimensão de liderança mais positivamente avaliada pelos professores é “Estabelecer Direção” (45,9% concordam totalmente), seguida de “Desenvolver Pessoas” (41,9% concordam totalmente). É importante ressaltar que o conjunto de práticas gerenciais mais criticadas pelos professores em ambos os países, está relacionado à gestão pedagógica dos diretores, alcançando 60,2% no Brasil e 35,5% no Chile. Isso é consistente com as evidências disponíveis nesses países, que destacam que o maior desafio para os diretores é justamente desenvolver uma liderança pedagógica ou instrucional eficaz.

Em segundo lugar, e graças ao desenvolvimento de vários “Índices de Prática de Liderança” elaborados pela equipe do PGLEQE, é possível obter informações sobre a avaliação dos professores sobre algumas subdimensões ou práticas mais específicas da liderança, a saber: i) Estabelecer direção (que é mantida como uma prática única, ii) Desenvolver pessoas (apoio e atenção aos professores, e atenção e estímulo intelectual), iii) Redesenhar a organização (relação com família e comunidade; estruturar uma organização que facilite o trabalho; e conectar a escola com seu ambiente). Por fim, iv) Gestão Pedagógica (ação pedagógica; acompanhamento da aprendizagem e avaliação dos professores). O Gráfico 2 mostra como cada uma dessas subdimensões se comporta em cada um dos países.

**Gráfico 2 – Índices de Práticas de Liderança PGLEQE no Brasil e no Chile (2023)**



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Os dados mostram que, no caso do Brasil, o índice mais bem avaliado pelos professores está relacionado ao redesenho da organização, especificamente na “criação de uma estrutura que facilite o trabalho dos professores e profissionais da instituição” (73,2% concordam totalmente). Seguem-se as práticas relacionadas com o desenvolvimento das pessoas, “atenção e estímulo intelectual” (69,8%) e “definição de direções” (68,5%). Já no Chile, as práticas de liderança mais bem avaliadas estão ligadas ao desenvolvimento de pessoas (“apoio e atenção aos professores”) (47,3%), “estabelecimento de direção” (45,6%) e gestão pedagógica voltada para a “avaliação docente” (45,7%). Como já observado, ambos os países apresentam baixa avaliação das práticas associadas à gestão pedagógica, especialmente nos índices de “ação pedagógica” e “acompanhamento da aprendizagem”.

## Um olhar específico sobre as práticas de liderança em ambos os sistemas

As informações fornecidas pela análise das duas pesquisas também possibilitam analisar a avaliação feita pelos professores para cada uma das subdimensões ou índices das práticas de liderança. Dada a quantidade e complexidade das informações disponíveis<sup>6</sup>, selecionamos os aspectos que parecem mais relevantes para essa comparação:

- Na subdimensão/dimensão “estabelecer rumo”, observa-se que as melhores práticas avaliadas pelos professores no Brasil dizem respeito à “incorporação de interesses, ideias e políticas educacionais dos professores ao projeto pedagógico da escola”. Por sua vez, o Chile mostra uma melhor avaliação das práticas centradas na figura do diretor e sua “capacidade de estabelecer objetivos e comunicá-los de forma clara e coerente com as políticas educacionais”. Em ambos os países, as práticas mais mal avaliadas estão relacionadas ao trabalho direto com os professores, tanto para definir metas quanto para propor estratégias de trabalho conjunto.
- Justamente na área específica de “Apoio e atenção aos professores”, na dimensão de pessoas em desenvolvimento, no Brasil, a melhor prática avaliada diz respeito ao fato de o “diretor estar disponível e cuidando da comunidade escolar” (73,1%), seguido da “criação de um ambiente de cuidado e confiança”. No Chile, há a mesma avaliação positiva em relação ao fato de que o diretor ouve e cuida dos professores (64,5%).
- Na mesma dimensão de Pessoas em Desenvolvimento, no índice de Atenção e Apoio Intelectual, em ambos os sistemas, a melhor prática avaliada diz respeito aos diretores incentivando os professores a fazer e ser melhor (79,9% no Brasil e 51,3% no Chile). No Brasil, a prática mais mal avaliada é que o diretor “ajuda os professores a aprender com seus erros” (58%), enquanto no Chile a mais baixa é propor estratégias para o trabalho dos professores diante de necessidades específicas (16,5%).
- Quando se trata da organização do trabalho docente (na dimensão do redesenho da organização), em ambos os sistemas, as práticas que obtêm a melhor avaliação concentram-se na definição e no fortalecimento claro das atribuições e responsabilidades dos profissionais da instituição, bem como na implementação de estratégias para manter as unidades organizadas e facilitar o trabalho dos professores. Essas duas práticas são muito apreciadas tanto no Brasil quanto no Brasil (81,4% e

<sup>6</sup> Para acessar as informações completas sobre índices de práticas de liderança, recomenda-se consultar o anexo no seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1Ms2B7R-QBJvOF7tMMH8mUJqeBD719QA6/view?usp=sharing>

84,5%, respectivamente) e Chile (44,1% e 43,5%, respectivamente). Também em ambos os sistemas, a prática menos avaliada pelos professores está relacionada à coordenação do trabalho entre professores de diferentes áreas e níveis de ensino. Essa prática recebe um nível de forte concordância de 60,6% no Brasil e 28,7% no Chile.

- Ao nível da “Relação com as Famílias e a Comunidade” (na dimensão de “redesenhar a organização”), em ambos os sistemas a melhor prática avaliada é que o “diretor procura informar a comunidade sobre os resultados do estabelecimento”. Isso chega a 72,6% no Brasil e 55,6% no Chile. Por outro lado, a pior prática avaliada está relacionada à implementação de ações concretas para envolver pais e responsáveis no processo educativo (50,4% no Brasil e 28,6% no Chile).
- Por fim, no campo da gestão pedagógica e em uma de suas subdimensões (“gestão pedagógica”), no Brasil a melhor prática avaliada é que o diretor “garante que cada professor trabalhe dedicadamente para atingir objetivos específicos” (68%), e o pior é o “uso de dados de observações de sala de aula para formação continuada” (46%). Por outro lado, no Chile, a melhor prática avaliada refere-se à promoção do uso das TICs para melhorar os processos de aprendizagem (42%), enquanto a mais baixa refere-se a evitar que iniciativas externas ao estabelecimento distraiam o tempo dos professores (19%). Nessa mesma dimensão, fica evidente que o trabalho de observação e retroalimentação do trabalho em sala de aula é uma prática comparativamente fraca em ambos os sistemas, sendo dada importância e uso às avaliações de aprendizagem como recurso para melhorar o trabalho pedagógico.

### Principais preocupações e contingências enfrentadas pelos diretores

A terceira seção dessa comparação diz respeito à gestão gerencial e ao uso do tempo dos diretores em função da frequência com que eles enfrentam determinados problemas e urgências. Para tanto, foram analisadas as principais preocupações e contingências que os gestores devem enfrentar em seu trabalho dentro dos estabelecimentos.

## Principais Preocupações de diretores

O gráfico abaixo mostra as principais preocupações dos conselheiros no Brasil com base nos resultados da pesquisa PGLEQE 2023. Isso a partir da pergunta “Agora, para além dos desafios advindos da pandemia e considerando as características dos estudantes e da sua escola, quais são as três principais preocupações que você tem em relação à escola?”

**Gráfico 3 – Principais Preocupações dos Conselheiros no Brasil (PGLEQE 2023)**



Fonte: Criação dos próprios autores (2023).

Os dados mostram que as principais preocupações dos diretores no Brasil, nos estados do Espírito Santo e Piauí, estão relacionadas principalmente a problemas como o aumento do número de alunos com problemas emocionais, sendo a maior preocupação para 16,7% dos diretores. Da mesma forma, as taxas de evasão (13,1%) e desinteresse e desmotivação dos alunos (11,2%). Os resultados acadêmicos e o absenteísmo (relacionado, aliás, às taxas de evasão) também são grandes preocupações dos dirigentes escolares desses dois estados.

Por sua vez, a pesquisa CEDLE 2019 revela as principais preocupações dos diretores no Chile naquele ano de aplicação. Essas informações podem ser vistas no gráfico a seguir:

**Gráfico 4 – Principais preocupações dos diretores no Chile (2019)**



Fonte: Criação dos próprios autores (2023).

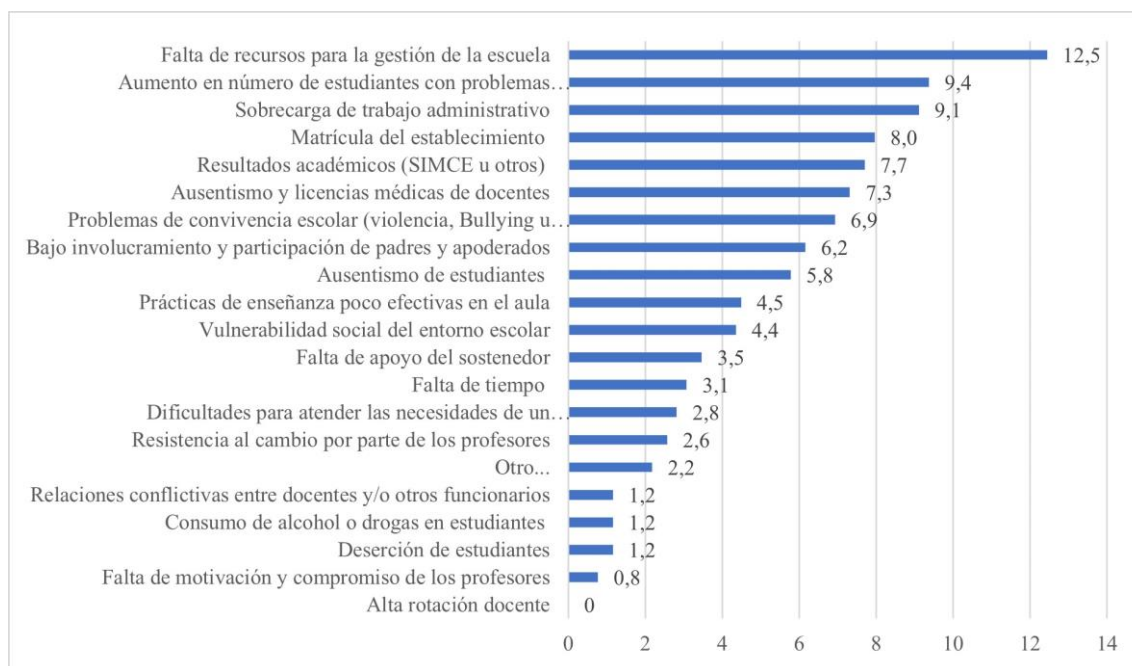
No contexto chileno, os dados revelam que a principal preocupação dos diretores está voltada para a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos, atrelada ao teste padronizado SIMCE, com 20,5%. Segue-se a preocupação com a baixa participação dos pais e responsáveis na educação dos alunos (10,5%) e problemas de convivência escolar, como *bullying* e violência escolar (10,1%). Vale ressaltar que a preocupação com os resultados acadêmicos é consideravelmente maior do que outras preocupações, quase dobrando a atenção dada, por exemplo, aos problemas da convivência escolar. Também é interessante notar que uma quarta preocupação prioritária no Chile são as “práticas de ensino ineficazes”, uma questão que diz respeito apenas a um percentual menor (3%) de diretores nos dois estados estudados no Brasil.

É importante notar que as preocupações refletidas nesses resultados são evidentemente influenciadas pelo contexto temporal do estudo, realizado antes da crise causada pela COVID-19. Na nossa perspectiva, isso explica por que, no Brasil, os diretores demonstram uma preocupação maior com aspectos emocionais, absenteísmo, evasão, além do interesse e motivação dos alunos, temas que foram afetados de forma documentada pela pandemia. De fato, esses achados coincidem com um estudo realizado no Chile em 2022 (Montecinos *et al.*,



2022), que coletou informações sobre os efeitos da crise sob a perspectiva de diretores da educação pública naquele país. O gráfico abaixo mostra como já neste ano as preocupações dos diretores são significativamente diferentes.

**Gráfico 5 – Principais preocupações dos diretores escolares no Chile (2022)**



Fonte: Muñoz, Weinstein e Álvarez (2022).

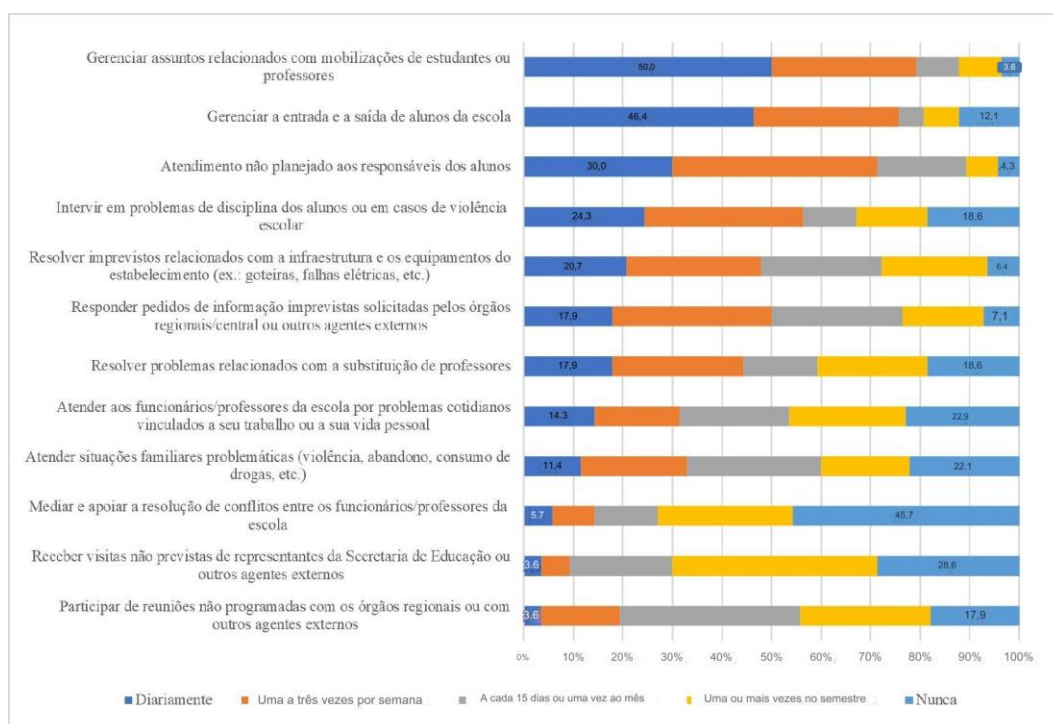
Estes dados recentes indicam que as preocupações dos diretores no Chile para o ano de 2022, em um contexto similar ao observado pela pesquisa PGLQE no Brasil (2023), estão inclinadas a convergir para questões como o aumento de alunos com problemas emocionais, desafios de convivência ou absenteísmo de professores, os quais estão em paralelo com a escassez de recursos para a gestão escolar, matrícula escolar e sobrecarga de trabalho administrativo.

### Principais contingências enfrentadas por diretores no Brasil e no Chile

Outro aspecto central de nossa análise diz respeito às atividades e à gestão do tempo dos diretores escolares, para as quais utilizamos como indicador a frequência com que os líderes enfrentam um conjunto de contingências ou situações inesperadas. Essas contingências têm sido investigadas tanto no Brasil quanto no Chile, utilizando-se as mesmas escalas de medida, o que permite uma comparação direta.

O gráfico a seguir ilustra as contingências enfrentadas pelos diretores no Brasil, a partir da pergunta “Durante o último ano, com a frequência aproximada desta escola”. Essa questão foi categorizada em uma escala que varia de “diariamente”, “uma a três vezes por semana”, “a cada 15 dias a uma vez por mês”, “uma ou mais vezes por semestre” a “nunca”.

**Gráfico 6 – Principais contingências de diretores escolares no Brasil**



Fonte: Elaboração dos autores (2023)

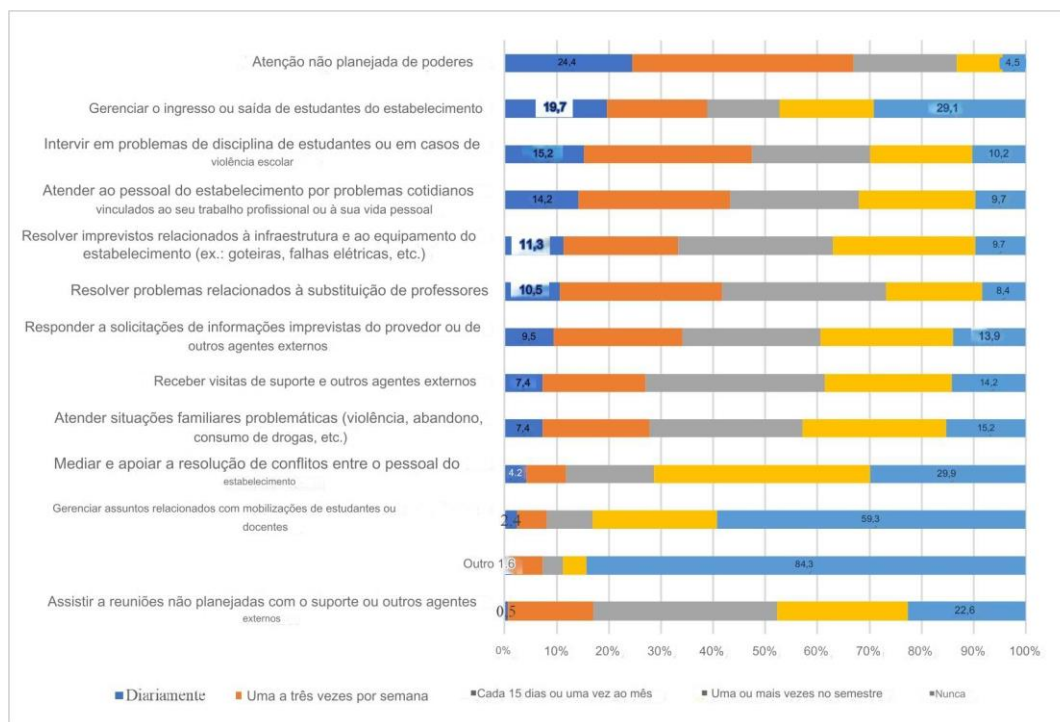
No contexto brasileiro, a pesquisa PGLQE 2023 revela que as contingências que os diretores enfrentam com mais frequência estão relacionadas à “gestão de situações ligadas às mobilizações de alunos e professores”, questão que pode ser interpretada como situações em que o diretor deve motivar e canalizar esses atores. Esse contingenciamento ocorre diariamente para 50% dos conselheiros<sup>7</sup>. Segue-se a “gestão da entrada e saída dos alunos da escola” (46,4% diariamente) e a “atenção não planejada dos pais ou das pessoas que assumem a responsabilidade pelos alunos” (30%). Por outro lado, entre as contingências menos comuns, estão a mediação e o apoio na resolução de conflitos entre os funcionários do estabelecimento

<sup>7</sup> O conceito de “mobilizações” tem conotações diferentes nesses países, e como foi utilizado da mesma forma nas duas pesquisas, é bom esclarecer isso. No Brasil, esse conceito está associado principalmente à motivação de alunos e professores, enquanto no Chile, refere-se à participação dos estudantes em algum tipo de mobilização, principalmente de protesto.

(45,7%) e o recebimento de visitas não programadas do Ministério da Educação ou de outros agentes externos (28,6%).

Os resultados da pesquisa aplicada no Chile em 2019 mostram as principais contingências enfrentadas pelos diretores no Chile, destacando aquelas que ocorrem com maior e menor frequência, conforme ilustrado na figura ou gráfico a seguir.

**Gráfico 7 – Principais contingências de diretores escolares no Chile (2019)**

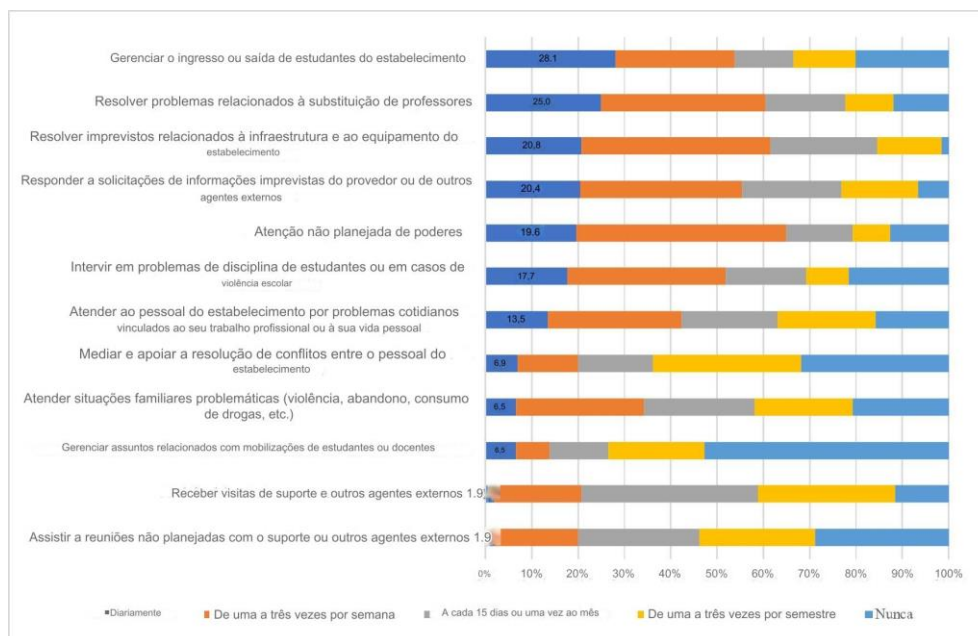


Fonte: Elaboração dos autores (2023).

No caso do Chile, os dados mostram que as contingências mais frequentes enfrentadas pelos diretores escolares estão relacionadas à atenção não planejada dos pais (24,4%), uma das contingências mais importantes do Brasil. Segue-se a gestão da entrada ou saída de alunos na escola (19,7%) e a intervenção em problemas disciplinares ou casos de violência escolar (15,2%), contingências que também são muito frequentes no caso brasileiro. Em contrapartida, observa-se que as contingências menos comuns incluem situações de mobilizações de alunos e professores (59,3%), o que contrasta com a realidade brasileira, e mediação em conflitos internos da equipe escolar (30%).

Quanto às preocupações, a pesquisa "A Voz dos Diretores da Educação Pública" (Muñoz; Weinstein; Álvarez, 2022) também revela uma mudança nas contingências vividas pelos diretores no Chile após a pandemia, como pode ser visto no gráfico a seguir.

**Gráfico 8 – Principais contingências de diretores escolares no Chile (2022)**



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Nesse contexto, observa-se que, entre as contingências mais frequentes durante o ano de 2022 no Chile, surge agora a frequente situação de “resolução de problemas de substituição de professores” e “resolução de imprevistos relacionados à infraestrutura e equipamentos dos estabelecimentos de ensino”. Este último ponto é semelhante ao caso do Brasil, que também tem enfrentado essa contingência extensivamente. No entanto, em 2022, as contingências mais frequentes são o atendimento não planejado dos pais e a gestão de entradas e saídas de alunos, que também estão entre as mais importantes do Brasil; isso mostra que a contingência da função gerencial tem uma base bastante comum entre os dois países.

## Conclusões e Discussão

Em conclusão, este estudo mostra um interessante panorama comparativo entre a liderança educacional e algumas de suas características básicas no Brasil, representado pelos estados do Espírito Santo e Piauí, e Chile; utilizando como fonte levantamentos e itens utilizados em estudos recentes realizados nos dois países.

A análise permitiu identificar, primeiramente, uma diferença importante no perfil dos diretores dessas redes de ensino. Em termos de perfis, há diferenças significativas. As diretoras chilenas, em média, são mais velhas que as brasileiras, e uma proporção maior de diretoras se destaca no Brasil. Em relação à formação, no Brasil, a maioria dos diretores tem formação especializada, com baixa proporção de pós-graduação, enquanto no Chile, a maioria possui formação em educação e muitos continuam sua formação com pós-graduação, especialmente mestrados e especializações. Em termos de experiência, os diretores no Brasil têm menos anos de experiência média do que seus pares chilenos, e a maioria no Brasil teve sua principal experiência anterior como professores, ao contrário do Chile, onde há uma trajetória mais marcada do ensino à gestão, passando por funções gerenciais ao longo do caminho.

Em ambos os sistemas de ensino, os diretores têm equipes de gestão que os acompanham, embora essas equipes sejam mais amplas e diversificadas no caso do Chile. Além disso, o Chile tem uma proporção significativamente maior de diretores escolhidos por meio de processos de seleção mais rigorosos em comparação com os estados estudados no Brasil, onde prevalecem as nomeações ou concursos diretos simplificados.

Acreditamos que essas diferenças explicam uma maior profissionalização da função gerencial no Chile (Marfán *et al.*, 2021). O Brasil, por outro lado, caminha para um caminho intermediário para essa profissionalização, o que, em certa medida, poderia ser explicado pelo peso da ideia de uma função gerencial voltada para a gestão democrática dos centros (Simielli *et al.* 2023; Vieira; Prado de Oliveira, 2023).

De acordo com as evidências de nosso estudo, essa maior profissionalização da função gerencial no Chile não se traduz, no entanto, em uma melhor avaliação das práticas de liderança naquele país. Em termos gerais, os docentes que participaram do estudo têm uma visão um pouco mais crítica do desenvolvimento das ações de liderança que este estudo considerou. Isso pode ser explicado por uma maior presença objetiva das práticas de liderança no Brasil, embora seja mais provável que a distância entre os dois países, em favor do Brasil, tenha a ver com

alguns aspectos culturais que afetam a visão subjetiva que os professores têm de seus diretores nos dois países.

Duas hipóteses plausíveis são plausíveis: uma é que, como resultado de uma maior profissionalização e políticas voltadas para diretores no Chile, o nível de exigência aplicado pelos professores também é maior; outra é a do Brasil, devido à aplicação de uma abordagem mais participativa e democrática da liderança, onde diretores e professores tendem a se reconhecer como pares (Vieira; Prado de Oliveira, 2023), também tende a fazer uma avaliação mais favorável das práticas de liderança dos diretores, especialmente “colegas” daqueles que foram consultados no estudo.

Um olhar mais específico sobre as melhores e piores práticas de liderança avaliadas em cada país revelou diferenças relevantes entre os dois sistemas, mas também semelhanças importantes. Uma dessas semelhanças é que as práticas de liderança pedagógica e aquelas voltadas para o desenvolvimento profissional docente tendem a ser mais mal avaliadas do que as demais em ambos os países, consolidando a ideia de que uma gestão gerencial centrada nos processos de ensino e aprendizagem é um desafio comum que ainda está pendente em nossos países. Práticas relacionadas ao que é tradicionalmente conhecido como "liderança transformacional", ou seja, estabelecer uma visão para a escola, traduzi-la em objetivos que são comunicados e alinhar a comunidade nessa direção, é uma área em que ambos os países têm práticas que são mais bem avaliadas pelos professores.

Existem muitas diferenças na implantação de práticas entre os dois países e mais estudos precisarão ser realizados para melhor compreender sua ocorrência. Uma das diferenças mais interessantes - no campo da relação entre a escola e seu entorno - é que no Brasil as práticas relacionadas à interação com a comunidade e as famílias recebem avaliações muito mais positivas, destacando-se a comunicação das conquistas institucionais e a participação da comunidade nas decisões educacionais (Vieira; Prado de Oliveira, 2023). No Chile, a maior aprovação se concentra na responsabilização do diretor, questão que reflete a influência das políticas educacionais naquele país, marcadas por forte responsabilização, autonomia e responsabilidade dos diretores (Marfán *et al.*, 2021).

O estudo também aprofundou as preocupações e contingências mais importantes que os diretores têm que enfrentar. No Brasil, as preocupações se concentram no aumento de alunos com problemas emocionais, taxas de evasão e desinteresse estudantil. Por outro lado, no Chile, a melhora dos resultados acadêmicos, o baixo envolvimento dos pais e problemas de convivência, como bullying e violência, são as principais preocupações; quando comparado

com as recentes evidências pós-pandemia que existem no Chile, as preocupações entre os diretores dos dois países são bastante próximas. Quanto às contingências que enfrentam com maior frequência, os diretores no Brasil enfrentam principalmente o desafio de mobilizar e motivar alunos e professores, seguido da gestão da entrada e saída dos alunos e da atenção não planejada dos pais. No Chile, as principais contingências diárias são bastante convergentes, o que também dialoga com os desafios comuns enfrentados pela gestão escolar em ambos os sistemas de ensino.

Apesar das limitações metodológicas e salvaguardas que devem ser consideradas nessas comparações, este artigo representa um primeiro passo na análise comparativa dos principais aspectos da liderança escolar em dois contextos distintos, como os estados do Espírito Santo e Piauí no Brasil e no Chile. Isso considerando, principalmente, as diferenças nas abordagens das políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da liderança gerencial desenvolvidas nas últimas décadas. Isso, além disso, lança as bases para futuros estudos e pesquisas, que devem continuar a se aprofundar nos desafios particulares e comuns da liderança educacional, uma variável-chave para a melhoria educacional na América Latina.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Matriz Nacional Comum de Competencias do Director Escola. Minuta de parecer e projeto de resolução, 2021.

DAY, C.; SAMMONS, P. Successful school leadership. **Education Development Trust**, 2014.

EGIDO, I. El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. **Bordón. Revista De Pedagogía**, [S. l.], v. 67, n. 1, p. 71-84, 2015. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67105>. Acesso em: 16 de nov. 2023.

FLESSA, J.; BRAMWELL, D.; FERNANDEZ, M.; WEINSTEIN, J. School leadership in Latin America 2000–2016. **Educational Management Administration & Leadership**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018.

FULLAN, M. Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *In*: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). **Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2018.

GRISSOM, J A.; ANNA J. E.; CONSTANCE A. L. **How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research**. [S. l.]: The Wallace

Foundation, 2021. Disponível em: <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GRISSOM, J.A.; MITANI, H.; WOO, D.S. Programas de preparación de directores y resultados de directores. **Educational Administration Quarterly**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 73-115, 2019. DOI:10.1177/0013161X18785865.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. DOI:10.1080/13632434.2019.1596077.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. **Successful school leadership**: What it is and how it influences pupil learning. London, UK: Department for Education and Skills, 2006.

MARFÁN, J.; MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; SEMBLER, M. **School Leadership Policy and Change in Principals' Practices**. Evidence after a Decade of Reforms in Chile (2009-2019). Leadership and Policy in Schools, 2021.

MONTECINOS, C.; MUÑOZ, G.; VALENZUELA, J.P.; VANNI, X.; WEINSTEIN, J. **La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19**. [S. l.]: UDP, UCHILE, CIAE, PUCV, 2020.

MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; ÁLVAREZ, N. **La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública**. Reporte de resultados. [S. l.]: UDP, Universidad Diego Portales, 2022.

MUÑOZ, G.; WEINSTEIN, J.; QUIROZ, J. Políticas para el liderazgo escolar en cinco sistemas educativos de américa latina: aprendizajes y desafíos. *In*: WEINSTEIN, J.; SIMIELLI, L. (ed.) **Liderança escolar**: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. [S. l.]: UNESCO, 2022.

OECD. Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study. **OECD Education Working Papers**, [S. l.], n. 99, 2013. DOI: 10.1787/5k3tsjqtp90v-en.

PONT, B. Una revisión de la literatura sobre las reformas de la política de liderazgo escolar. **Eur J Educ.**, [S. l.], v. 55, p. 154-168, 2020. DOI: 10.1111/ejed.12398.

PONT, B. Liderazgo escolar para la equidad: Una Perspectiva Comparada. El impacto de la OCDE en la educación en todo el mundo. **Perspectivas Internacionales sobre Educación y Sociedad**, [S. l.], v. 31, p. 99-124, 2017. DOI: 10.1108/S1479-367920160000031007.

SIMIELLI, L. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022.

SIMIELLI, L.; MOTTA, F.; ALVES, M. T. G.; ALMEIDA, F.; CARVALHO, J. M.; FERREIRA, B. **Seleção e formação de diretores: mapeamento de práticas em estados e**



**capitais brasileiras:** Relatório de política educacional. 1. ed. São Paulo: Dados para um Debate Demotrático na Educação, D3e, 2023. *E-book*.

VIEIRA, S.; PRADO DE OLIVEIRA, A. **Challenges of democratic leadership and management in Latin America:** reflections from the Brazilian case. [*S. l.: s. n.*], 2023.

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

### *CRediT Author Statement*

**Reconhecimentos:** Ao Instituto Unibanco e ao Programa de Liderança Educacional da Universidade Diego Portales.

**Financiamento:** As atividades da PGLEQE contaram com apoio financeiro do Instituto Unibanco.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação Ética:** Todos os participantes da pesquisa assinaram termos de participação livre e consentida. A entrada da pesquisa junto às secretarias de educação dos estados do Espírito Santo e Piauí foi feita por meio de cooperação intermediado pelo Instituto Unibanco.

**Disponibilidade de dados e material:** As bases de dados originais da pesquisa PGLEQE não estão disponíveis devido a questões de sigilo e respeito a lei geral de proteção de dados. Os scripts de cálculo do artigo estão disponíveis (para o caso de autores que queiram deixar na nuvem os scripts dos estudos).

**Contribuição dos autores:** Os três autores contribuíram com a elaboração do artigo, análise e interpretação dos dados, suas conclusões, elaboração do texto e sua revisão.

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

