

Documento de referência preparado para o Relatório de Monitoramento Global da Educação

Liderança distribuída – América Latina

Liderança distribuída no Brasil

Este documento foi encomendado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como informação de base para ajudar na elaboração do Relatório Regional GEM 2025 sobre liderança distribuída na América Latina. Não foi editado pela equipe. As visões e opiniões expressas neste documento são de responsabilidade das(os) autoras(es) e não devem ser atribuídas ao Relatório de Monitoramento Global da Educação ou à UNESCO. Os documentos podem ser citados com a seguinte referência: "Documento encomendado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação 2025, América Latina - Liderança distribuída". Para mais informações, por favor contate gemreport@unesco.org.

AUTORIA: ELABORADO POR FILOMENA SIQUEIRA (PESQUISADORA PRINCIPAL), GABRIEL SANTANA MACHADO E KAROLINE OLIVEIRA, EM PARCERIA COM O CENTRO LEMANN DE LIDERANÇA PARA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO¹.

2025

¹ Este relatório foi elaborado por Filomena Siqueira (pesquisadora principal, pós-doutora em Administração Pública - Cátedra Sérgio Henrique Ferreira IEA-USP), Gabriel Santana Machado (doutorando e mestre em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas - FGV) e Karoline Oliveira (doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC e mestre em Estudos Urbanos e Regionais - UFRN). O relatório foi produzido em colaboração com o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação.



RESUMO

A liderança escolar é apontada pela literatura como o segundo fator que mais influencia os resultados educacionais. Entre as abordagens decorrentes dessa literatura, o conceito de liderança distribuída foca o processo de liderar como algo colaborativo, destacando a importância do contexto e da qualidade das interações e das práticas para o alcance de uma liderança efetiva. No Brasil, o tema da liderança distribuída é incipiente, sendo este estudo uma contribuição inédita. A partir de um questionário com 223 lideranças escolares e três estudos de casos em escolas de três regiões brasileiras, e com base em levantamento da literatura e dos marcos legais vigentes no país, as(os) pesquisadoras(es) identificaram práticas que se aproximam do conceito de liderança distribuída, envolvendo práticas que buscam compartilhar responsabilidades e atribuições, promovendo um ambiente colaborativo e com dinâmicas que contribuem para o engajamento da equipe e toda comunidade escolar. A pesquisa contribui com a literatura sobre liderança escolar ao aprofundar a discussão teórica e produzir dados empíricos para compreender como a liderança distribuída se manifesta no Brasil e em que medida se relaciona com conceitos relevantes, como o da gestão democrática, mais conhecido no país. Ao fazer isso, joga luz sobre conceitos fundamentais para a prática da gestão escolar.

SUMÁRIO

Resumo	1
1. Introdução	4
2. Revisão da literatura sobre o conceito de liderança distribuída no Brasil	4
2.1. As abordagens sobre liderança escolar no Brasil	5
3. Os marcos legais do país sobre liderança escolar	7
4. Perspectivas das(os) diretoras(es) e docentes sobre as práticas de liderança distribuída	11
4.1. Perspectivas das(os) diretoras(es) que integram a rede do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação	16
5. Práticas de liderança distribuída nas escolas: três estudos de caso	28
5.1. Práticas de liderança distribuída nas escolas: o caso da rede municipal de Joinville	31
5.1.1. Políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar	32
5.1.2. Seleção das(os) diretoras(es)	34
5.1.3. Descrição da rotina e das atribuições	34
5.1.4. Características gerais das interações nas escolas	37
5.1.5. Processos de gestão	37
5.2. Práticas de liderança distribuída nas escolas: o caso da rede estadual do Mato Grosso do Sul	38
5.2.1. Políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar	39
5.2.2. Seleção das(os) diretoras(es)	41
5.2.3. Descrição da rotina e das atribuições	42
5.2.4. Características gerais das interações nas escolas	43
5.2.5. Processos de gestão	45
5.3. Práticas de liderança distribuída nas escolas: o caso da rede estadual do Piauí	47
5.3.1. Políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar	48
5.3.2. Seleção das(os) diretoras(es)	49
5.3.3. Descrição da rotina e das atribuições	50
5.3.4. Características gerais das interações nas escolas	51
5.3.5. Processos de gestão	52

6. Considerações finais: obstáculos e facilitadores para práticas de liderança distribuída nas escolas	53
Referências	57
Apêndices	59
Apêndice A: Bases de dados utilizadas no levantamento bibliográfico	59
Apêndice B: Resultados das bases de dados utilizadas no levantamento bibliográfico	60
Apêndice C: Questionário aplicado com diretoras(es) da rede do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação	61
Anexos	68
Anexo A: Atribuições das(os) diretoras(es) escolares nos estados brasileiros	68
Anexo B: Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar	71

1.Introdução

A influência da(o) diretora(or) para o bom funcionamento das escolas e, conseqüentemente, para uma trajetória exitosa das(os) estudantes, tem sido amplamente explorada na literatura sobre liderança escolar, sendo apontada como o segundo fator com maior influência sobre a aprendizagem (Leithwood et al., 2006). No contexto brasileiro, o foco na importância da(o) diretora(or) ainda é pouco explorado, assim como a visão dessa(e) profissional enquanto uma liderança escolar.

Entre as abordagens que exploram essa perspectiva de liderança, destaca-se a de liderança distribuída. Esse conceito relaciona-se não apenas ao compartilhamento das responsabilidades para além da figura da(o) diretora(or) escolar, mas primordialmente aos processos colaborativos e práticas que caracterizam as interações entre líder e equipe. Esta pesquisa tem o objetivo de explorar o conceito de liderança distribuída e em que medida ele se faz presente no contexto nacional, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto de política pública e da própria gestão escolar. Para tanto, primeiramente, apresenta-se a revisão da literatura com uma breve discussão sobre o conceito, assim como sua sinergia com o de gestão democrática, predominante no contexto brasileiro. O panorama dos marcos legais relacionados à função de diretora(or) escolar completa esse cenário com uma análise da medida em que a perspectiva de liderança distribuída se mostra presente nas resoluções e nos documentos oficiais. Em seguida, a análise de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de um questionário aplicado com diretoras(es) escolares trazem perspectivas sobre como o conceito se manifesta no país. Na sequência, os três estudos de caso realizados em redes públicas de três diferentes regiões do Brasil aprofundam a discussão sobre como se manifestam as práticas de liderança distribuída nas escolas visitadas. O artigo conclui trazendo uma discussão sobre os fatores que viabilizam e que limitam o desenvolvimento das práticas de liderança distribuída no contexto brasileiro.

2.Revisão da literatura sobre o conceito de liderança distribuída no Brasil

A revisão da literatura identificou que a produção científica acerca do tema da liderança distribuída no país apresenta poucos resultados. Para esse levantamento foram selecionadas oito bases de dados que reúnem grande parte da produção científica (ver Apêndice A). Essa consulta priorizou as produções nas áreas da educação e administração pública, entendendo serem as com maior potencial de concentrar os trabalhos relacionados à temática de interesse para esta pesquisa.

A busca utilizando apenas os termos “liderança distribuída” e “educação”, juntos, não trouxe resultados indicando que o conceito específico de liderança distribuída não se faz presente de maneira explícita nas produções nacionais, sugerindo, portanto, a ausência de evidências sobre a influência dessa abordagem no campo da educação e da

administração pública. Ampliaram-se os termos de busca, passando a abranger: “gestão democrática”, conceito bastante difundido no contexto brasileiro; “liderança”, “liderança coletiva”, “educação”, “diretor”, “escolas”, “diretor escolar”, “Brasil”. As combinações que mais geraram retorno estão descritas no Apêndice B. Uma amostra do resumo dos trabalhos identificados nessa etapa foi selecionada para compor o levantamento.

2.1.As abordagens sobre liderança escolar no Brasil

Liderança distribuída é um conceito pouco mobilizado nacionalmente e que dispõe de poucos estudos a seu respeito. No contexto brasileiro, o conceito de gestão democrática está mais presente e, ainda que o objetivo deste estudo não seja realizar uma análise de conceitos, vale uma breve discussão sobre a perspectiva da gestão democrática e em que medida ela se relaciona com a de liderança distribuída.

A gestão democrática é um mandato constitucional previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com o artigo 14 desta lei, os estados e municípios irão definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação das(os) profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e em fóruns dos conselhos escolares ou equivalentes (redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023).

A perspectiva da participação da comunidade escolar e local, portanto, é uma característica central do conceito de gestão democrática, materializando-se, principalmente, no espaço do Conselho Escolar e seus fóruns. Essa perspectiva tem relação com a visão de liderança distribuída ou “liderança compartilhada” (Lück, 2011).

O conceito de liderança distribuída, por sua vez, conforme explorado nas produções de James Spillane, também ressalta a perspectiva do compartilhamento da liderança para além da figura da(o) diretora(or) escolar. Nesse sentido, o conceito de gestão democrática e liderança distribuída se aproximam. Ainda assim, não são equivalentes, dado que o conceito de liderança distribuída foca a qualidade das interações postas em prática e não em discutir ou apontar espaços institucionais e suas funções. Assim, esse conceito foca os processos de relacionamento e interação entre líderes e lideradas(os) e não, necessariamente, onde essa relação ocorre, por exemplo, na existência ou não de determinados órgãos colegiados. Conforme o autor argumenta:

Ir além do diretor para incluir outros líderes em potencial é apenas a ponta do *iceberg*, de uma perspectiva distribuída. [...] Liderança distribuída significa mais do que liderança compartilhada. Com muita frequência, as discussões sobre liderança distribuída terminam prematuramente com um reconhecimento de que vários indivíduos assumem a responsabilidade pela liderança: que há um líder somado a outros líderes trabalhando na escola. Embora essencial, esse aspecto “líder mais” não é suficiente para captar a complexidade da prática da liderança. De uma perspectiva distribuída, são as interações

coletivas entre líderes, liderados e a situação em que ocorrem que são primordiais (Spillane, pp. 3-4, 2006, tradução nossa)²

Outra diferenciação importante a ser esclarecida envolve a figura em si da(o) líder. O conceito de liderança distribuída não anula o papel vital da(o) diretora(or) à frente da organização escolar. Ao mostrar que a liderança é um esforço coletivo, reconhece, assim, que essa prática se estende para além da(o) diretora(or) e não sem a(o) diretora(or). Nesse sentido, a liderança distribuída implica centralmente em discutir a prática da liderança, ou seja, “como” as atribuições e interações acontecem e não apenas “o que” é feito. Ainda segundo o autor:

[...] a maioria dos relatos sobre liderança escolar presta pouca atenção à prática da liderança (Hallinger e Heck, 1996). Eles se concentram principalmente em pessoas, estruturas, funções, rotinas e papéis. Concentram-se no "o que" em vez do "como" da liderança, resumindo como a liderança é feita por meio das práticas comuns e cotidianas envolvidas nas rotinas e funções de liderança. Embora saber o que os líderes fazem seja importante, saber como eles fazem também é essencial para entender a prática da liderança.

[...] A prática da liderança é a preocupação central e ancoradora. A prática da liderança é gerada nas interações de líderes, liderados e sua situação. Cada elemento é essencial para a prática da liderança. A situação define tanto a prática da liderança quanto é definida por meio da prática da liderança (Spillane, pp. 4-5, 2006)³.

Entender, portanto, como a liderança atua nas escolas, quais as práticas e interações que existem é crucial para desenvolver a perspectiva da liderança distribuída. Espaços como Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e outros que envolvam a comunidade são elementos potencialmente viabilizadores de uma lógica de interação que abarca um conjunto de pessoas no funcionamento da escola. Esses órgãos colegiados e suas funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras são um dos instrumentos que contribuem para uma perspectiva compartilhada de liderança. Ainda assim, a qualidade da interação e as práticas realizadas entre a liderança e sua equipe é que concentram o sentido principal da liderança distribuída.

2 “Moving beyond the principal or head teacher to include other potential leaders is just the tip of the iceberg, from a distributed perspective. [...] Distributed leadership means more than shared leadership. Too frequently, discussions of distributed leadership end prematurely with an acknowledgment that multiple individuals take responsibility for leadership: that there is a leader plus other leaders at work in the school. Though essential, this leader-plus aspect is not sufficient to capture the complexity of the practice of leadership. From a distributed perspective, it is the collective interactions among leaders, followers, and their situation that are paramount.”.

3 “Second, most accounts of school leadership pay scant attention to the practice of leadership (Hallinger and Heck, 1996). They dwell mostly on people, structures, functions, routines, and roles. And they focus on the “what” rather than the “how” of leadership, shortchanging how leadership gets done through the ordinary, everyday practices involved in leadership routines and functions. While knowing what leaders do is important, knowing how they do it is also essential in understanding the practice of leadership. [...] Leadership practice is the central and anchoring concern. Leadership practice is generated in the interactions of leaders, followers, and their situation; each element is essential for leadership practice. The situation both defines leadership practice and is defined through leadership practice”.

Apesar de a figura da(o) diretora(or) escolar ser fundamental para o desenvolvimento da gestão democrática, nem sempre a sua posição é compreendida a partir de uma perspectiva de liderança. Como mencionado no início desta seção, ainda que liderança distribuída e gestão democrática possuam elementos comuns, são conceitos distintos.

Destaca-se, ainda, que a natureza da característica central de cada uma delas (gestão e liderança) é diferente e deve ser mobilizada a partir das suas especificidades, uma vez que a gestão diz respeito ao exercício de práticas voltadas à operacionalização e ao funcionamento de uma organização, enquanto a liderança está relacionada à forma com que uma pessoa com determinado nível de autoridade interage, influencia e se relaciona com as demais pessoas de uma organização. A compreensão da diferença entre gestão e liderança é mais do que uma discussão semântica. Conforme John Kotter (1999) argumenta, gerir envolve criar planos, orçamento, organizar equipe e outros processos voltados para a operação do sistema, enquanto liderar envolve estratégia, visão e cultura organizacional.

Os trabalhos analisados a partir da base de dados consultada para esta pesquisa não indicam o uso do conceito de liderança distribuída. Grande parte remete ao conceito de gestão democrática envolvendo, por exemplo, análises sobre a percepção das(os) diretoras(es) em relação aos espaços de gestão colegiada (Kussem, 2019), em que medida uma visão mais formal embasada nas regras e normas expedidas pelos órgãos centrais determina a atuação da direção (Massena, 2023; Carvalho, 2021; Silveira, 2016), a relação entre tempo no cargo e a maneira como a direção se relaciona com a comunidade (Dias, 2006), a falta de formação e preparo para quem desejar ocupar o cargo de diretora(or) (Fisher et al., 2017; Lima, 2022), os processos de seleção para o cargo e a ausência de critérios relacionados a competências (Schneckenberg, 2009), experiências específicas de envolvimento da comunidade na gestão das escolas (Souza, 2017; Xavier, 2017; Fisher, 2012; Mendonça, 2017), perfis de atuação da direção (Exner, 2021; Moraga e Peñaloza, 2023) e a relação da atuação da direção com os resultados de aprendizagem em avaliações em larga escala (Pinto et al., 2019).

Observa-se que, apesar desses trabalhos apontarem para temas pertinentes à discussão de liderança distribuída, não se identificou a intencionalidade de abordar a questão a partir desse conceito específico e da perspectiva da(o) diretora(or) enquanto uma liderança. Nesse sentido, os temas abordados se relacionam à lógica de gestão e dos espaços colegiados existentes.

3.Os marcos legais do país sobre liderança escolar

O arranjo federativo presente no Brasil é estruturado por três níveis de governo: federal, estadual e municipal. A Educação Básica é responsabilidade dos estados (27 unidades) e dos municípios (5.568 unidades), tendo a União função redistributiva e suplementar.

Essa estrutura já sugere a complexidade de mapear e avaliar a execução das políticas educacionais pelo país. Nesse sentido, este capítulo traz um levantamento dos marcos relacionados à liderança escolar nos planos federal e estadual, sem adentrar no vasto nível municipal, que será contemplado de maneira não representativa, mas em profundidade, no estudo de caso, no Capítulo 5.

Apesar de haver leis e normativos nacionais que disciplinam e orientam as políticas educacionais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define a organização do sistema educacional, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dispõe sobre as competências e habilidades que as(os) estudantes devem desenvolver no seu processo de aprendizado, cada uma das redes possui autonomia para fazer a gestão da sua própria política educacional, o que significa que cada uma delas possui autonomia para definir uma política de seleção de diretoras(es), suas atribuições, a política de formação, entre outras questões.

Estudo realizado pela associação Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e) resume a diversidade de processos de seleção observados nas capitais das 27 unidades federativas do país; observaram-se sete tipos diferentes, com algumas capitais fazendo uso de mais de um tipo de processo.

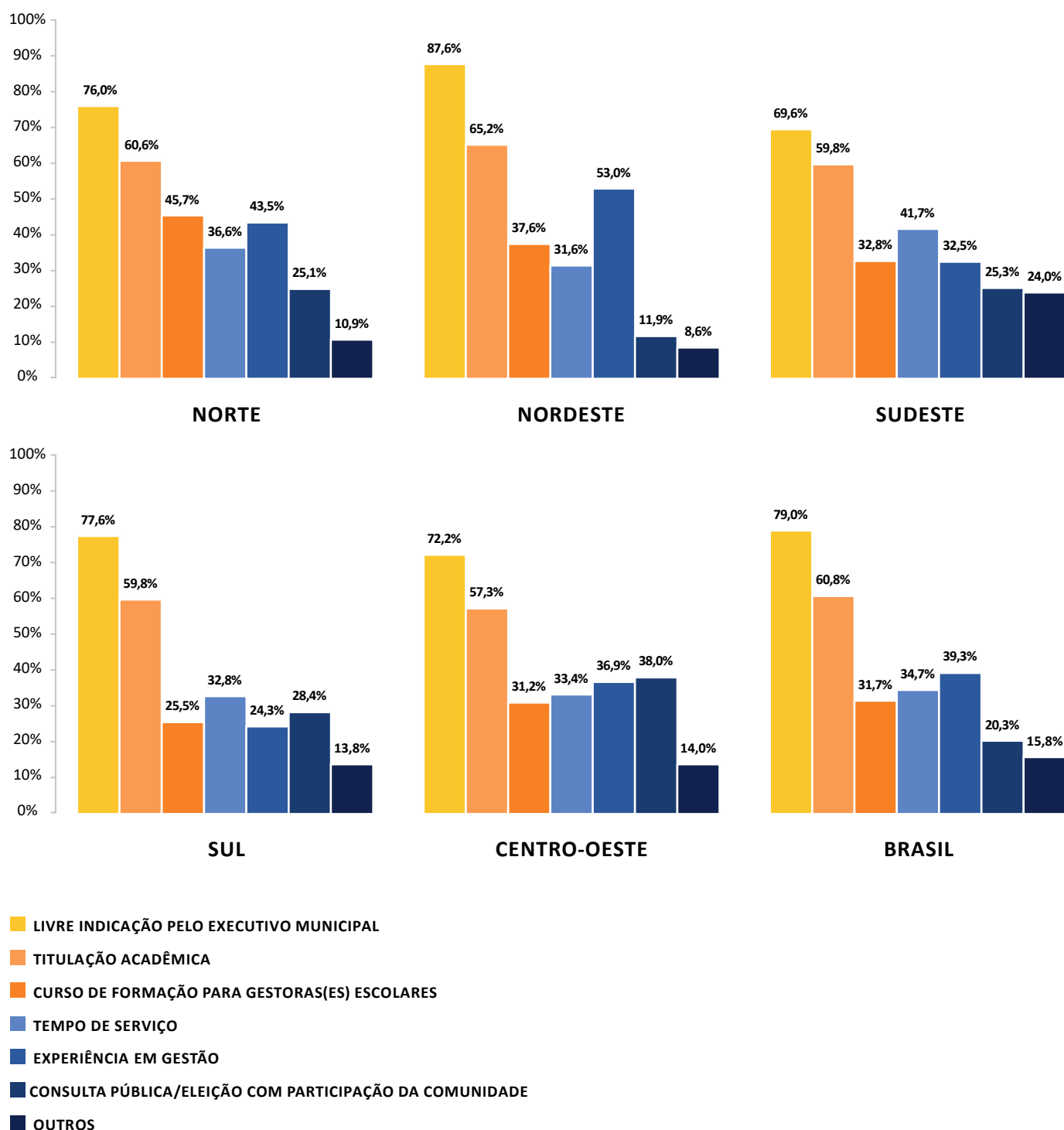
Outra referência que sintetiza a variabilidade de descrições que permeiam a carreira de diretora(or) escolar pode ser encontrada na tese de doutorado de Siqueira e Silva (2020), que mapeou as atribuições das(os) diretoras(es) nas redes estaduais de ensino do país, replicada no Anexo A deste estudo. Entre as atribuições frequentemente apontadas nas regulamentações da função, constam: (1) organizar reuniões pedagógicas, identificada em oito estados, relacionada à realização de encontros com professoras(es) e demais servidoras(es) da escola, além de promover a sua formação continuada e incentivar o seu desenvolvimento profissional; (2) responsabilizar-se pelos resultados educacionais, identificada em três estados, essa atribuição diz respeito à responsabilização coletiva da(o) diretora(or) e demais atoras(es) da escola, como equipe gestora e professoras(es), pelos resultados de aprendizagem da escola; (3) dialogar com a comunidade escolar, identificada em 12 estados, essa atribuição está relacionada à interação e ao envolvimento da comunidade escolar nas atividades que são desenvolvidas no âmbito da escola; (4) incentivar protagonismo juvenil, que diz respeito ao fomento à atuação das(os) alunas(os) em espaços como Grêmios Estudantis, Conselho Escolar e outros interacionais da escola.

Apesar dessas previsões legais, a pesquisa de pós-doutorado da mesma autora (2023) aponta que grande parte do tempo de diretoras(es) está concentrada em atividades de caráter administrativo, que comumente demandam muito tempo, pois, além de incluírem diversos procedimentos burocráticos, também podem envolver alto nível de responsabilização, como a atribuição concernente à organização dos recursos financeiros. Consequentemente, essas atribuições diminuem o tempo disponível de diretoras(es) para exercerem outras atividades, como aquelas que dizem respeito às interações interpessoais e de gestão pedagógica.

Assim como a definição de atribuições das(os) diretoras(es) escolares é feita por cada rede de ensino, os critérios de seleção também, e por esse motivo existe alta variabilidade entre as redes. Para ilustrar essa realidade, a Figura 1 adiante apresenta o percentual de frequência dos critérios utilizados nos municípios brasileiros, organizados por

região geográfica, e a média da frequência nacional. Nota-se que, apesar da predominância da livre indicação pelo executivo municipal, é possível utilizar mais de um tipo de critério no processo, o que explica a quantidade de opções apontadas. Vale destacar que o **critério de seleção de diretoras(es) escolares é um elemento institucional muito importante da governança educacional, sendo um filtro que pode viabilizar a seleção de diretoras(es) mais preparadas(os) e de acordo com o perfil desejado.**

Figura 1. Percentual de utilização dos critérios de seleção de diretoras(es) escolares municipais por região, em 2021



Fonte: SAEB, 2021. Elaborado pelas(os) autoras(es).

No plano nacional, um importante marco para orientar as competências esperadas para a função de diretora(or) escolar está presente na resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2021, com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, cujo objetivo principal é

“parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando com isto a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino” (CNE, 2021, p. 1).

Apesar de não ser um documento normativo que as redes de ensino sejam obrigadas a adotar, a resolução cumpre um importante papel de trazer uma referência nacional legítima ao tema.

A construção da matriz de competências parte da premissa de que as(os) diretoras(es) são figuras centrais no processo de gestão de uma escola e de coordenação de atoras(es) envolvidas(os) no seu funcionamento, considerando inclusive que existe uma responsabilidade coletiva nesse processo. Nesse sentido, a matriz foca o conceito de competências, entendidas como “um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que geram impactos no trabalho do diretor e na condução da gestão escolar” (MEC, 2021, p. 10). Assim, a partir de um conjunto de dez competências gerais que se desdobram em quatro dimensões e 24 competências específicas, a matriz oferece uma referência para as redes de ensino definirem o perfil e competências esperados para a função de diretora(or) escolar.

De maneira geral, a matriz indica importantes competências, como construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, exercendo a liderança transformacional, além de agir pessoal e coletivamente, com autonomia e abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, que permitem à(ao) diretora(or) exercer suas funções e, conseqüentemente, desenvolver práticas de liderança mais exitosas. Conforme Siqueira e Ramos Neves explicam:

As competências gerais estão respaldadas por inúmeras evidências científicas e envolvem a capacidade de configurar a cultura organizacional, assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, valorizar o desenvolvimento profissional da equipe escolar, realizar a gestão de pessoas e recursos, ter um perfil voltado para resolução de problemas, integrar a escola com outros contextos, promover um clima profissional, acolhedor e respeitoso e agir com responsabilidade, resiliência e flexibilidade (idem, p. 140, 2022).

Apesar de a resolução não mencionar explicitamente a perspectiva da liderança distribuída, mas sim o conceito de liderança transformacional, observa-se na matriz um conjunto de competências relevantes para a prática de liderança distribuída (ver Apêndice C). No âmbito da dimensão político-institucional, por exemplo, essas

competências dizem respeito ao exercício da liderança na escola, a partir da qual se prevê que a(o) diretora(or) tenha capacidade de delegar atribuições e compartilhar responsabilidades com outras(os) atoras(es); engajar com e para a comunidade escolar; implementar a gestão democrática na escola, de modo a fortalecer a participação e o compartilhamento dos processos de tomada de decisão; conduzir o planejamento pedagógico, que, espera-se, seja feito envolvendo as(os) demais profissionais da educação; apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem, de modo a incentivar o seu desenvolvimento profissional e formativo; coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação, que devem ser feitos em conjunto com a equipe técnico-pedagógica e em consonância com os processos democráticos e participativos; promover um clima propício ao desenvolvimento educacional, o que pode contribuir para que os indivíduos expressem as suas opiniões e possam agir conforme as suas próprias convicções; coordenar as equipes de trabalho; gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola, o que presume a participação ativa de outros indivíduos na definição das prioridades de despesas da escola; cuidar e apoiar pessoas; agir democraticamente; desenvolver alteridade, empatia e respeito pelas pessoas; saber comunicar-se e lidar com conflitos.

4. Perspectivas das(os) diretoras(es) e docentes sobre as práticas de liderança distribuída

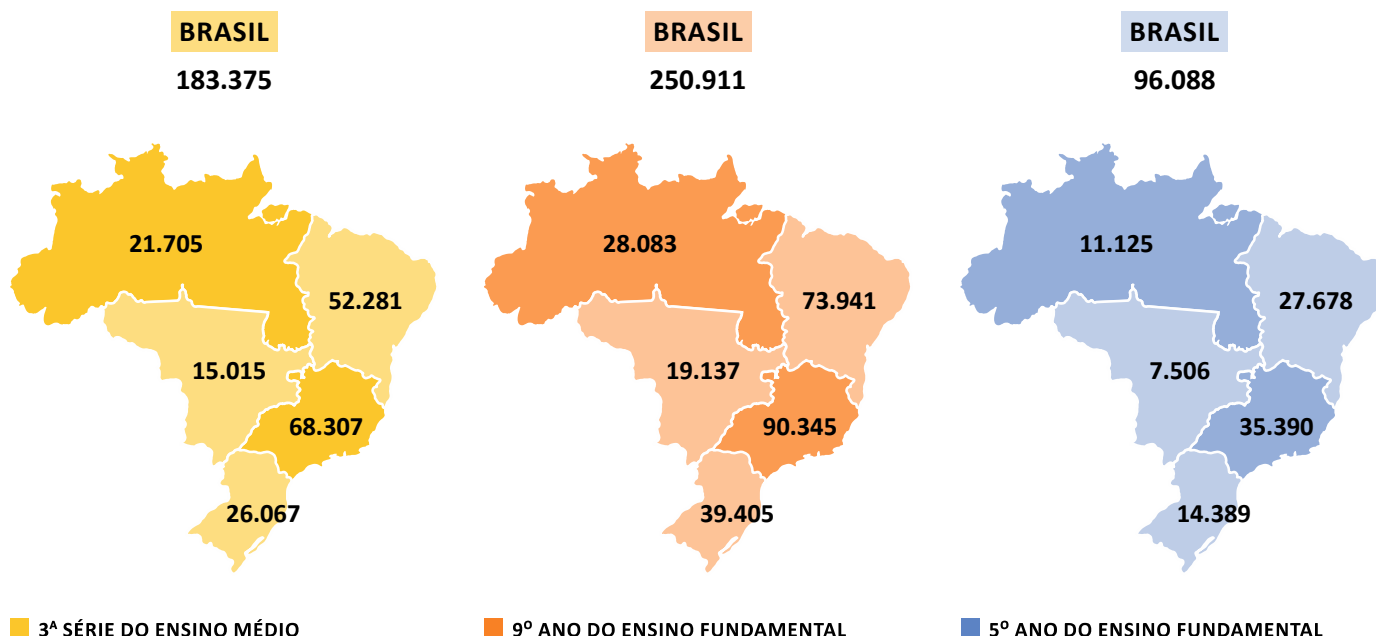
Para ampliar a análise sobre as perspectivas relacionadas à atuação de diretoras(es) escolares, foram levantados dados provenientes do questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2021. O SAEB, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), é o sistema de avaliação bianual no qual professoras(es), diretoras(es) e secretárias(os) municipais de educação respondem a um questionário sobre a sua atuação e ao contexto da política educacional, adicionalmente, por ser o sistema a partir do qual alunas(os) de todo o país realizam os exames de proficiência em língua portuguesa e matemática.

Para caracterizar o universo amostral da base de dados do SAEB, a Figura 2 adiante apresenta a quantidade de professoras(es) respondentes na edição de 2021, em cada uma das regiões geográficas, além de identificar a quantidade de professoras(es) por série⁴. No nível nacional, a série que apresenta a maior quantidade de professoras(es) é o 9º ano do Ensino Fundamental (EF), que corresponde à última série dessa etapa de ensino, e possui cerca de 250 mil professoras(es), sendo seguida da 3ª série do Ensino Médio (EM), a última da Educação Básica, que possui cerca de 183 mil professoras(es), e por fim há o 5º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 96 mil professoras(es) no âmbito nacional. Em termos regionais, o quantitativo de professoras(es) varia entre as cinco

⁴ Vale destacar que há divergência entre a quantidade de respondentes neste questionário e o total de diretoras(es), docentes e estudantes mapeadas(os) pelo Censo Escolar da Educação Básica, tendo em vista que nem todos os sujeitos respondem ao questionário.

regiões geográficas, porém, a distribuição proporcional delas(es) entre as três séries não se altera expressivamente em cada uma das regiões.

Figura 2. Quantidade de professoras(es) respondentes do questionário Saeb 2021, por região e etapa de ensino



Fonte: SAEB, 2021. Elaboração própria.

Como abordado na seção anterior, não existem no questionário SAEB perguntas que buscam identificar especificamente o perfil de liderança de diretoras(es) escolares ou, ainda, perguntas que digam respeito especificamente ao exercício de práticas de liderança distribuída. No entanto, conforme consta no Quadro 1 adiante, foram apontadas no questionário das(os) docentes perguntas que potencialmente indicariam um perfil de liderança distribuída por parte das(os) diretoras(es) escolares, de modo que essas perguntas podem ser interpretadas como *proxies* de liderança distribuída. Nesse questionário, as(os) professoras(es) respondem a questões sobre algumas práticas das(os) diretoras(es) nas escolas em que atuam, portanto, a identificação do perfil dessas(es) diretoras(es) está amparada na percepção das(os) professoras(es) sobre as suas práticas.

As perguntas 78 a 81, 83 a 85 e 88 do questionário buscam identificar a perspectiva das(os) professoras(es) sobre questões relacionadas: 78) ao debate coletivo sobre as metas educacionais da escola; 79) ao envolvimento da comunidade escolar na responsabilização pela qualidade da aprendizagem das(os) estudantes; 80) ao incentivo do desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) por parte da(o) diretora(or); 81 e 83) ao engajamento docente por parte da(o) diretora(or); 84) à confiança que possuem na figura da(o) diretora(or); 85) à responsabilização coletiva sobre temas que são centrais para a conformação do clima escolar, como a resolução de conflitos; 88) à atuação colaborativa entre a equipe gestora da unidade escolar.

Quadro 1. Questões do questionário SAEB 2021 selecionadas como *proxies* de liderança distribuída

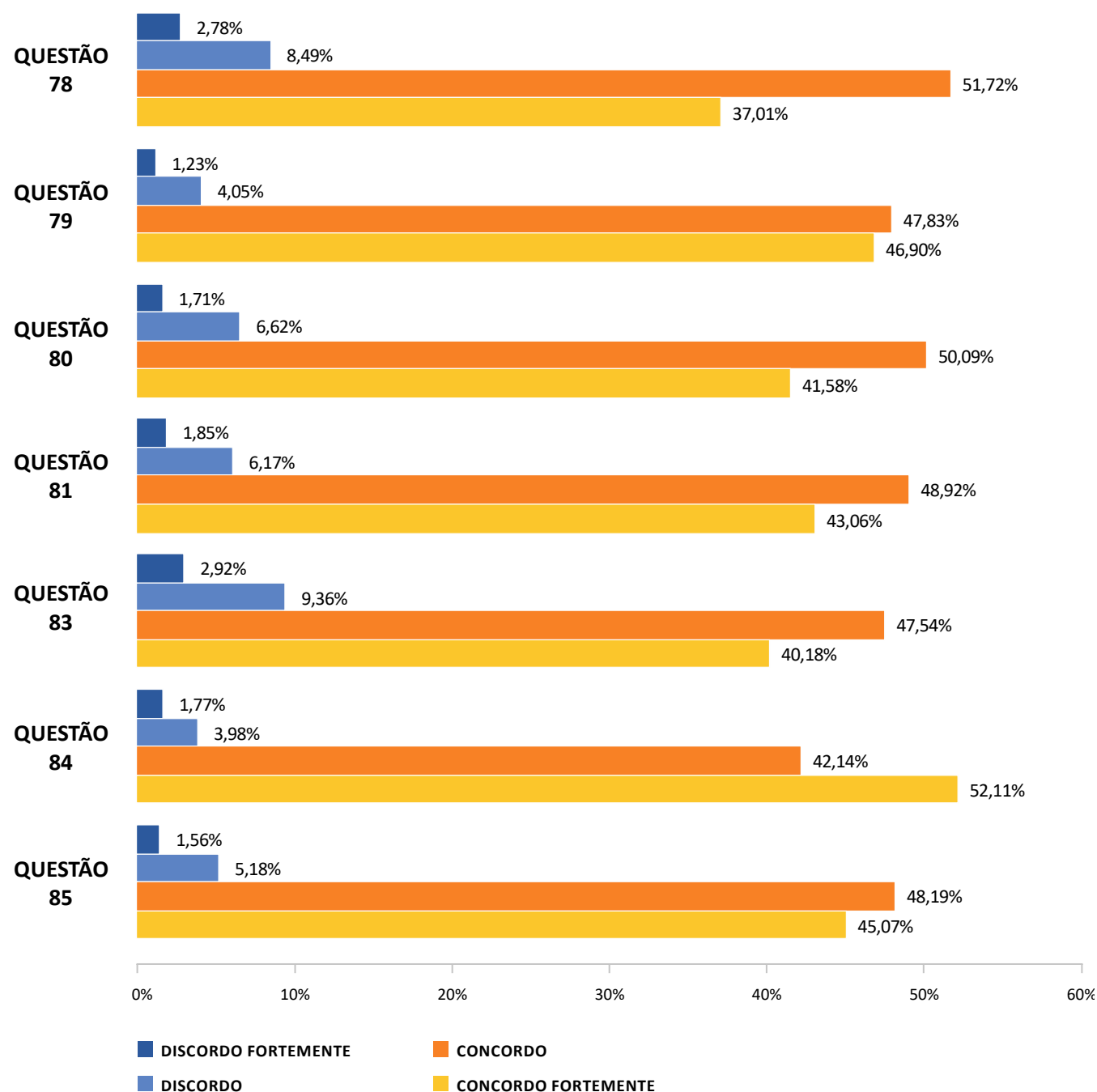
Questão 78	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: – O diretor debate com frequência metas educacionais com os professores nas reuniões.
Questão 79	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: – O diretor e os professores sempre tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade coletiva.
Questão 80	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: – O diretor informa aos professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.
Questão 81	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: –O diretor dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.
Questão 83	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: –O diretor com frequência me anima e me motiva para o trabalho.
Questão 84	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: – Tenho confiança no diretor como profissional.
Questão 85	Neste ano, em relação a esta escola, indique o quanto você concorda ou discorda com o seguinte tema: – O diretor e os professores sempre asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos sejam uma responsabilidade coletiva.
Questão 88	Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que ocorreu: – Colaboração da gestão da instituição (equipe gestora, equipe pedagógica) para superar dificuldades de sala de aula.

Fonte: SAEB, 2021.

Ao responderem ao questionário do SAEB, a maioria das(os) professoras(es) concorda ou concorda fortemente com as práticas apresentadas nas questões de 78 a 85, sugerindo assim uma potencial expressão de práticas relacionadas à abordagem de liderança distribuída nas escolas brasileiras. Conforme pode ser observado na Figura 3, quando somadas as respostas quanto à concordância e forte concordância, os temas abordados indicam estar presentes em pelo menos 80% das escolas, e a depender da questão podem chegar a 90%. Apenas uma pequena quantidade de

professoras(es) discorda da existência de tais práticas em seu contexto escolar, enquanto uma parcela ainda menor, que não supera 3% das observações, discorda fortemente da existência das práticas enunciadas. Nesse mesmo sentido, conforme a Figura 4, cerca de 84% das(os) professoras(es) acreditam que muitas vezes ou sempre existe colaboração da equipe gestora da escola para superar as dificuldades de sala de aula, indicando assim que podem recorrer a essa equipe para obter o apoio necessário para lidar com os desafios.

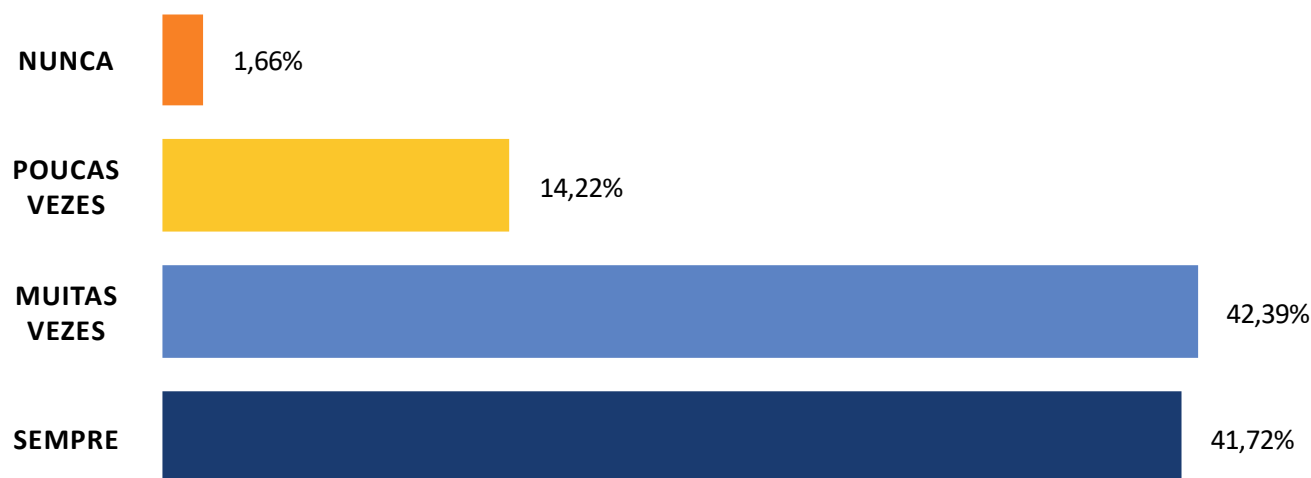
Figura 3. Distribuição percentual das respostas das(os) professoras(es) ao questionário SAEB 2021



Fonte: SAEB, 2021. Elaboração própria.

Nota: os percentuais foram calculados a partir do total de respostas válidas.

Figura 4. Distribuição percentual das respostas sobre colaboração da equipe gestora para superar dificuldades de sala de aula – questão 88 do questionário SAEB, 2021



Fonte: SAEB, 2021. Elaboração própria.

Além da percepção de professoras(es) sobre a atuação das(os) diretoras(es) escolares, a base de dados do SAEB também oportuniza a identificação da existência dos espaços de gestão colegiada nas escolas, como Conselho Escolar, Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres (APM). Apesar de a efetividade desses espaços variarem entre as escolas, eles tendem a ser importantes para a participação das(os) diferentes atoras(es) escolares, com o intuito de decidirem sobre temas específicos do ambiente escolar. O Conselho de Classe comumente é integrado por docentes, coordenação pedagógica e direção escolar, que se reúnem periodicamente para discutir o desempenho das(os) estudantes, as dificuldades de sala de aula e os projetos da escola. A Associação de Pais e Mestres, como o próprio nome sugere, é integrada por professoras(es) e pais de alunas(os), e pode tratar de assuntos que são comuns a esses dois grupos, como demandas da escola e questões financeiras. Já o Conselho Escolar é um espaço de participação mais abrangente, integrado por professoras(es) e pais de alunas(os), mas também pode contar com a participação de funcionárias(os) e outros membros da comunidade.

Apesar de os espaços de gestão colegiada estarem presentes na maioria das escolas brasileiras, ainda existem algumas que não os possuem. De acordo com os dados do questionário, 9% das escolas não possuem Conselho Escolar, enquanto 11% e 37% não possuem Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres, respectivamente. Por sua vez, as escolas em que a ausência desses espaços é mais frequente são as de pequeno porte, que possuem até 50 alunas(os) matriculadas(os). Nesse grupo de escolas, 17% não possuem Conselho Escolar, 18% não possuem Conselho de Classe e 41% não possuem Associação de Pais e Mestres.

Outro indicador que pode complementar essa análise é a quantidade de reuniões realizadas pelos colegiados em um ano. A média de reuniões, por ano, dos conselhos escolares é de 5; dos conselhos de classe é 3,7; e da Associação de Pais e Mestres é 4,6. Nesse caso, as escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) também apresentaram uma frequência um pouco menor que a média, embora não sejam diferenças expressivas. Nesse grupo de escolas são

realizadas, por ano, em média 4,59 reuniões do Conselho Escolar; 3,63 do Conselho de Classe; e 4 reuniões da Associação de Pais e Mestres.

Por fim, os grêmios estudantis fomentam a participação nos processos decisórios e no desenvolvimento das atividades escolares, sendo integrados pelas(os) próprias(os) estudantes, com a finalidade de organizar e coordenar a sua participação nas atividades da escola. Esses espaços, normalmente, funcionam como a representação das(os) estudantes, de modo que um conjunto de alunas(os) pode vocalizar os interesses do grupo. Apesar da importância desses espaços para fomentar o protagonismo estudantil no ambiente escolar, apenas 22% das escolas possuem grêmios ativos, enquanto 16% possuem grêmios inativos e a maioria das escolas, que equivale a 62%, não possui Grêmio Estudantil.

4.1. Perspectivas das(os) diretoras(es) que integram a rede do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação

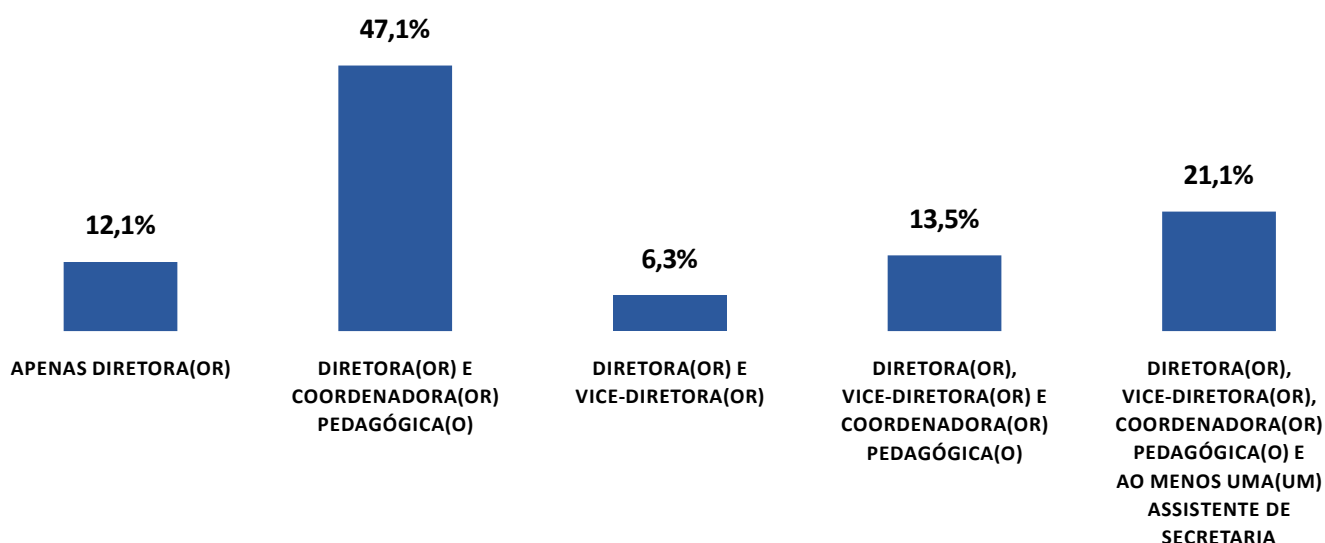
Esta pesquisa também desenvolveu e aplicou um questionário com um grupo de diretoras/es (ver Apêndice D), mediante o seu envio *on-line* para 2.223 diretoras(es) que integram a rede de líderes do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação. Foram obtidas 223 respostas entre os dias 20 de maio e 6 de junho de 2024.

Vale destacar que a amostra de diretoras(es) escolares que fazem parte da rede de lideranças do Centro Lemann (CL), assim como as(os) respondentes da pesquisa, já realizaram alguma formação específica sobre liderança escolar no âmbito do CL, de modo que essas formações podem potencialmente influenciar a sua atuação enquanto diretoras(es) escolares.

O questionário contou com 26 perguntas, organizadas em sete blocos: 1) características gerais da(o) respondente (faixa etária, raça, sexo e tempo na função de diretora/or); 2) características gerais da escola (quantidade de pessoas na equipe, quantidade de matrículas, quantidade de docentes, etapas de ensino ofertadas, localização); 3) situações de conflito envolvendo frequência em que ocorrem e o quanto a(o) diretora(or) é acionada(o); 4) envolvimento da(o) diretora(or) nos processos de ensino e aprendizagem; 5) percepção sobre a qualidade das interações, engajamento da equipe e estudantes e influência sobre o trabalho docente; 6) práticas de formação, colaboração e avaliação da atuação; e 7) espaços colegiados.

Observa-se que a maior parte das escolas (47,1%) dispõe apenas de diretora(or) e coordenadora(or) pedagógica(o), enquanto 21,1% das escolas apresentam o maior quantitativo de profissionais na equipe de gestão, que é integrada por diretora(or), vice-diretora(or), coordenadora(or) pedagógica(o) e, ao menos, uma(um) assistente de secretaria. Um grupo menor de escolas, que representa 13,5% do total, dispõe de diretora(or), vice-diretora(or) e coordenadora(or) pedagógica(o); 12,1% dispõem apenas de diretora(or); e o menor grupo, que representa 6,3% das escolas, possui apenas diretora(or) e vice-diretora(or) (Figura 5).

Figura 5. Neste momento, sua escola conta com quais profissionais na gestão?

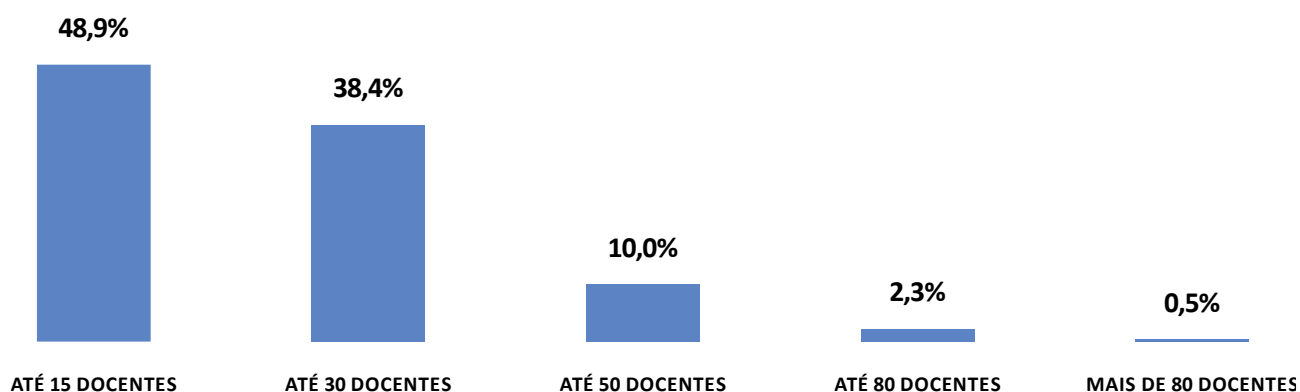


Fonte: elaboração própria, 2024.

O perfil das escolas também varia quanto ao seu porte, tanto em termos da quantidade de matrículas quanto em termos de professoras(es) vinculadas(os) à organização. Um grupo menor de escolas é de pequeno porte e possui até 50 matrículas; um grupo intermediário, correspondente a 21,8% das escolas, possui entre 50 e 150 matrículas; e o maior grupo de escolas, que corresponde a 41,8% das(os) respondentes, possui entre 150 e 300 matrículas. Os grupos escolares de grande porte, que possuem mais de 300 matrículas, juntos, totalizam cerca de 28% das escolas.

Em relação à quantidade de docentes, a relação se inverte. Quase metade das escolas possui até 15 docentes, que é o menor grupo, enquanto 38,8% das escolas possuem entre 15 e 30 docentes, de modo que quase 90% das escolas possuem menos de 30 docentes em seu quadro de funcionárias(os). Assim, apenas 10% das escolas possuem entre 30 e 50 docentes, enquanto menos de 3% das escolas possuem mais de 50 docentes, conforme a Figura 6 apresenta.

Figura 6. Neste ano, qual a quantidade de professoras(es) compondo o corpo docente da sua escola?



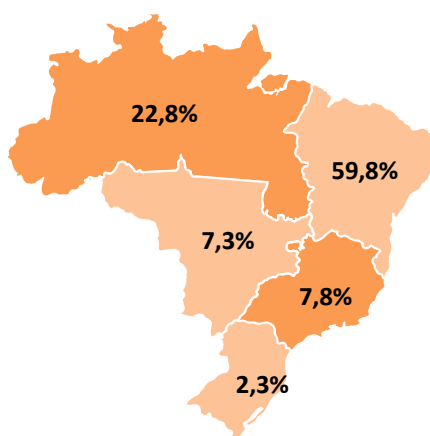
Fonte: elaboração própria, 2024.

Quanto à etapa de ensino ofertada pelas escolas, a maior parte delas (56,6%) concentra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse número é esperado, na medida em que todas(os) as(os) respondentes integram alguma rede municipal de ensino, e segundo a legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os municípios são os entes prioritariamente responsáveis por essa etapa de ensino. Cerca de 25% das escolas ofertam Educação Infantil, que também é de responsabilidade prioritária dos municípios. Todavia, ainda se observa uma quantidade razoável de escolas, correspondente a 18,6%, que oferta matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao perfil de diretoras(es) respondentes do questionário, 87% são do gênero feminino, enquanto apenas 13% são do gênero masculino. Também há uma variação muito expressiva em relação ao tempo de experiência no cargo de diretora(or). Apenas 3% das(os) respondentes estão no cargo há menos de um ano, 15% das(os) diretoras(es) estão no cargo entre um e dois anos e uma parte expressiva (42%) entre três e cinco anos, enquanto 20% delas(es) estão no cargo entre seis e nove anos e outros 21% há mais de dez anos.

Em relação à localização, a Figura 7 apresenta a distribuição das(os) respondentes por região geográfica. Obtiveram-se respostas de 17 das 27 unidades da Federação, porém, com significativa variação na quantidade por estado. Em Goiás e Rondônia, por exemplo, houve apenas um respondente. Por outro lado, 48 respondentes dos 223 são do estado do Ceará. A maior participação vinda desse estado pode ser explicada pelo fato de ser a unidade federativa na qual o Centro Lemann está sediado e onde desenvolve parte das suas atividades.

Figura 7. Distribuição geográfica das(os) diretoras(es) respondentes do questionário



Fonte: elaboração própria, 2024.

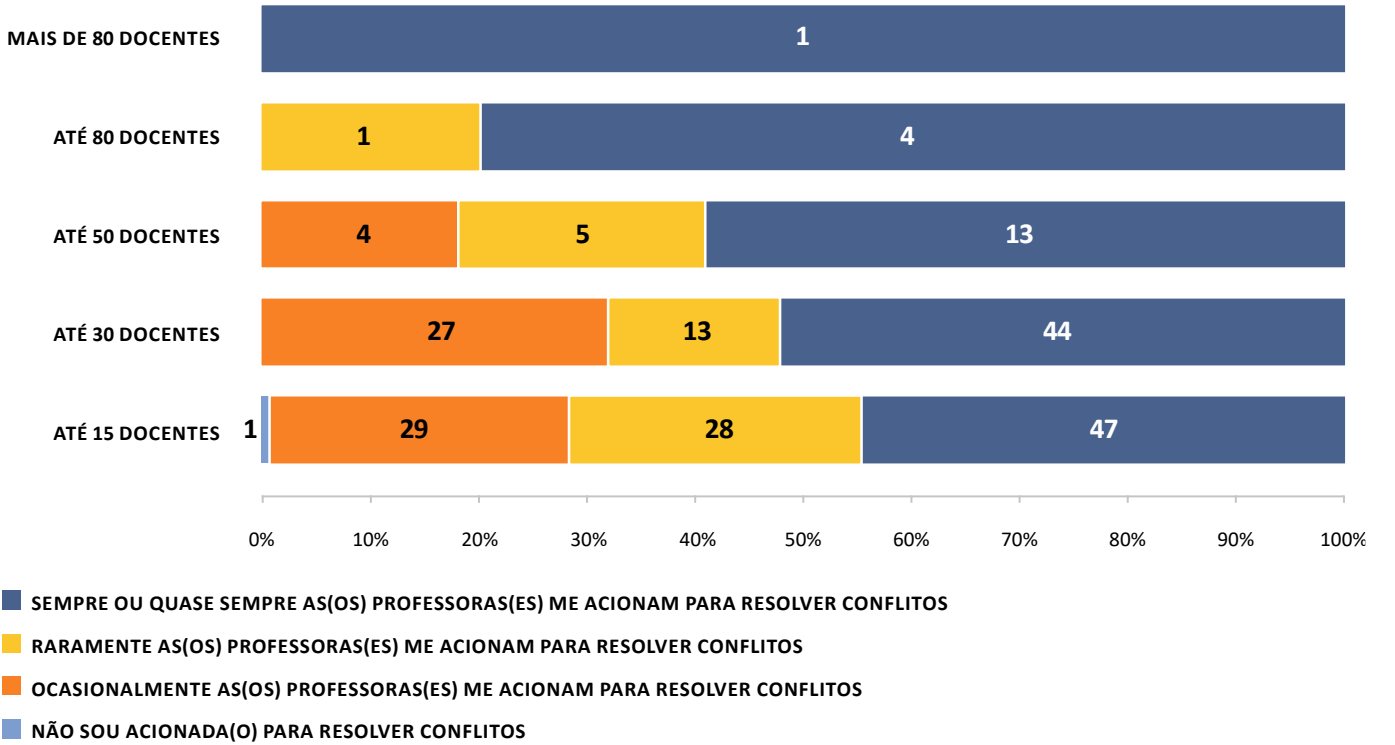
Outra questão abrangeu a ocorrência de conflitos. Conflitos entre professoras(es) e alunas(os) envolvem, na visão das(os) docentes, uma baixa diligência das(os) estudantes com as atividades em sala e tarefas de casa, o que, na visão das(os) professoras(es), atrapalha o rendimento das aulas. Entre as(os) próprias(os) docentes e a direção, foram relatadas questões de discordâncias pedagógicas e pouca abertura para escrutínio das suas práticas. Em relação aos pais, a direção reporta atendê-los, e por vezes se exaltam com alguma questão que suas(seus) filhas(os) relatam na relação com outras(os) alunas(os), ou sobre o próprio desempenho escolar. As questões relacionais

tendem a demandar um tempo expressivo na rotina das(os) diretoras(es) e é a partir dessas interações que o tipo de liderança exercida pelas(os) diretoras(es) pode se expressar de forma mais nítida.

A Figura 8 aponta que apenas uma(um) diretora(or) indicou não ser acionada(o) para resolver conflitos envolvendo estudantes, enquanto a maioria indica que sempre, ou quase sempre, é acionada para resolver esse tipo de conflito. Todavia, em quatro dos cinco estratos organizados conforme quantidade de docentes por escola, as(os) diretoras(es) apontam que raramente professoras(es) as(os) acionam para resolver conflitos; e em apenas três dos cinco estratos, as(os) diretoras(es) indicam que, ocasionalmente, as(os) docentes as(os) acionam para resolver conflitos. A frequência com que professoras(es) procuram as(os) diretoras(es) para resolver conflitos pode estar relacionada, por exemplo, à sua autonomia para resolver por si mesmos os conflitos entre alunas(os), embora não se possa ignorar que esses acionamentos também podem estar relacionados ao nível de gravidade dos conflitos envolvendo estudantes.

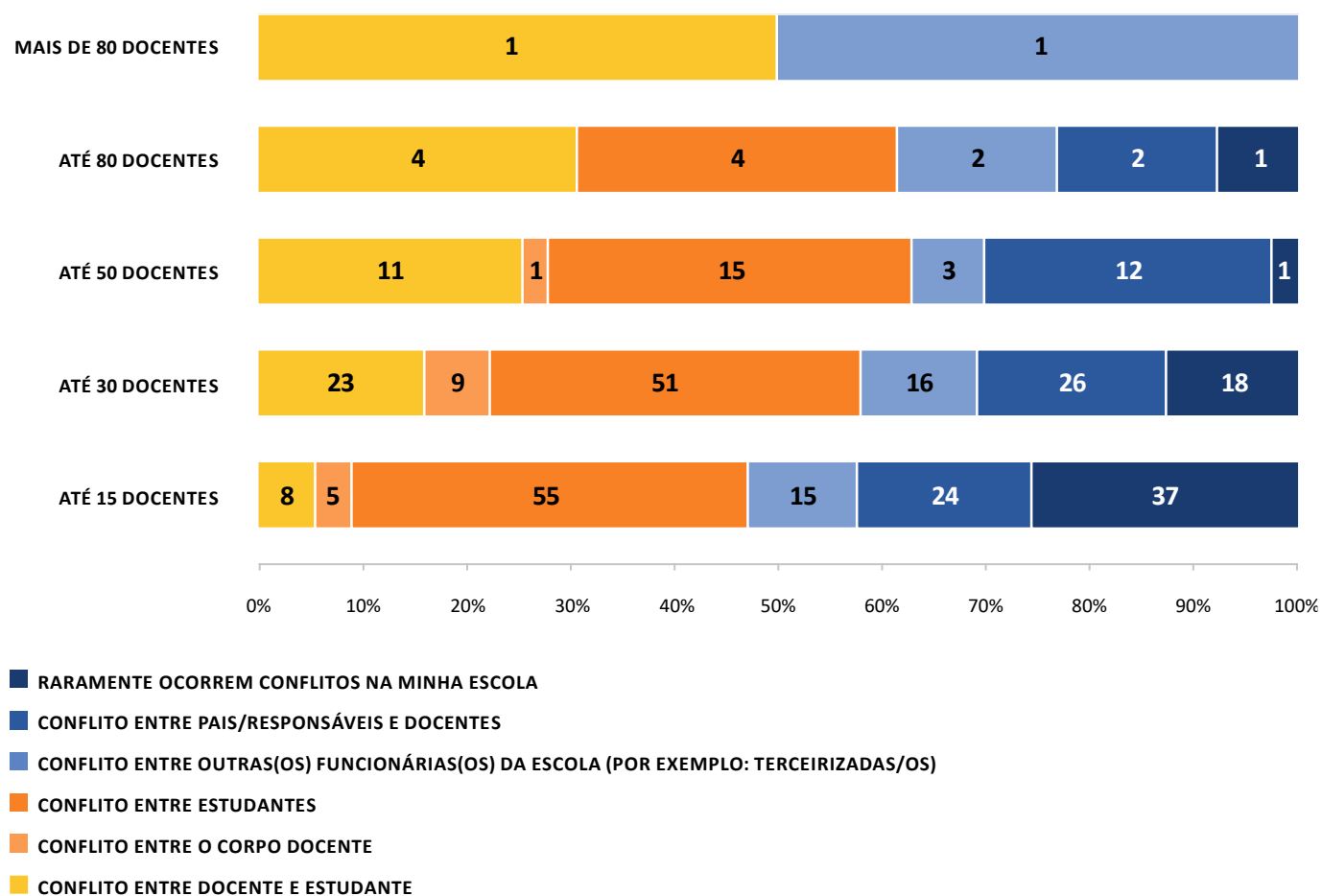
Por sua vez, a Figura 9 indica que a maior parte dos conflitos para que as(os) diretoras(es) são acionadas(os) envolvem estudantes, seguido dos conflitos entre pais ou responsáveis e docentes, docentes e estudantes, ou envolvendo outras(os) funcionárias(os) da escola. Essa questão ilustra a complexidade dos desafios do contexto escolar e o quanto a existência não apenas da(o) diretora(or), mas também de outras(os) atoras(es) educacionais do contexto escolar, com perfil de liderança, é necessária para lidar com tais questões.

Figura 8. Na sua perspectiva, com qual frequência as(os) professoras(es) a(o) acionam para resolver conflitos envolvendo alunas(os) quando eles ocorrem?



Fonte: elaboração própria, 2024.
Nota: a alternativa “Não ocorrem conflitos na minha escola” não foi disponibilizada para as(os) respondentes.

Figura 9. Assinale o tipo de conflito para que você frequentemente é acionada(o) para apoiar na resolução (assinale todas as alternativas pertinentes)



Fonte: elaboração própria, 2024.

As questões relacionais e de interação estão presentes em diversos momentos do processo de gestão pedagógica da(o) diretora(or) escolar. Entre eles podemos destacar a análise do cumprimento do currículo pelo corpo docente e a discussão de intervenções pedagógicas com a coordenação pedagógica e a equipe docente. Em todos esses processos de interação, a liderança da(o) diretora(or) pode ser exercida de diferentes formas e contornos. A análise do cumprimento do currículo pelo corpo docente, por exemplo, pode oportunizar uma relação mais direta com as(os) professoras(es), além de intervenções que busquem aprimorar o seu trabalho e prestar o suporte necessário. Nesse mesmo sentido, a discussão de intervenções pedagógicas com a coordenação pedagógica e a equipe docente pode oportunizar o compartilhamento das demandas desses grupos de profissionais, assim como a tomada de decisões conjunta, amparada nas diferentes perspectivas e posicionamentos dessas(es) atoras(es) escolares.

Diante da relevância dessas questões, as Figuras 10 e 10a indicam que 27% das(os) diretoras(es) afirmam analisar o cumprimento do currículo pelo corpo docente uma a duas vezes na semana; 20% duas ou três vezes na semana; 13% diariamente; e as(os) demais 40% realizam esse procedimento com uma periodicidade superior a uma semana. Em relação à discussão de intervenções pedagógicas com a coordenação pedagógica ou equipe docente, 23%

das(os) diretoras(es) afirmam realizar esse processo diariamente; 24% fazem as discussões de uma a duas vezes por semana; 20% de duas a três vezes por semana; as(os) demais desempenham essa atividade com uma periodicidade superior a uma semana.

Figura 10. Indique com qual frequência você consegue alocar 1 hora de trabalho ou mais para analisar o cumprimento do currículo pelo corpo docente

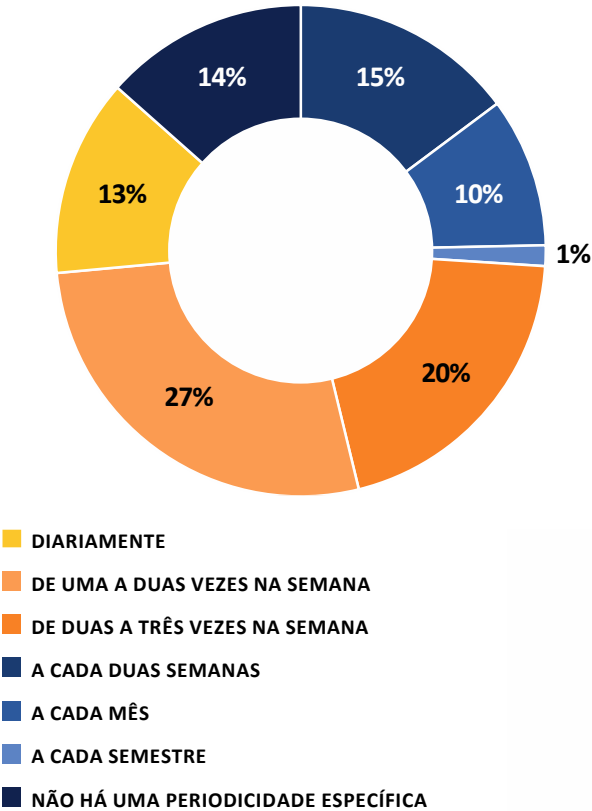
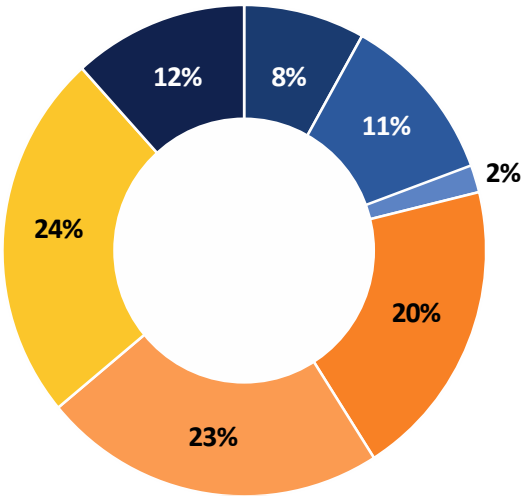


Figura 10a. Indique com qual frequência você consegue alocar 1 hora de trabalho ou mais para discutir intervenções pedagógicas com a coordenação pedagógica e equipe docente



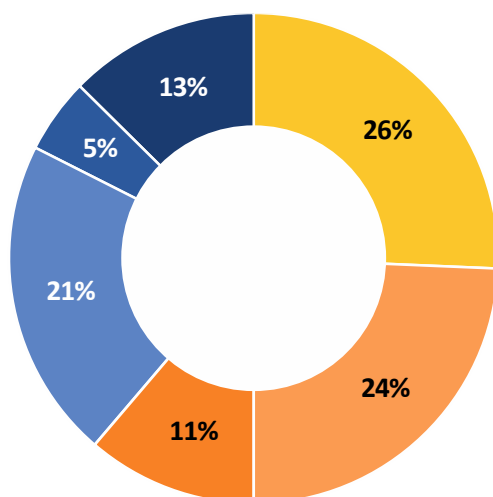
Fonte: elaboração própria, 2024

Além dos diálogos e acompanhamento das atividades que são desempenhadas pelas(os) professoras(es), o fomento à autonomia docente por meio de formações, para que desempenhem suas atribuições, pode ser um dos papéis das(os) diretoras(es) escolares. A partir do desenvolvimento profissional docente, elas(es) passam a dispor de mais condições não apenas para desenvolver as suas funções, mas também para contribuir estrategicamente com a tomada de decisões pedagógicas, desenvolvimento de projetos na escola, entre outras atividades essenciais ao processo de aprendizagem. Outro elemento que pode contribuir para esse processo são as metodologias de avaliação ou autoavaliação, uma vez que a partir desses diagnósticos é possível identificar quais são os desafios e

necessidades das(os) professoras(es) e da equipe de gestão para, então, promover intervenções estratégicas com o intuito de apoiar o seu trabalho.

Conforme a Figura 11 sintetiza, 50% das(os) diretoras(es) indicam que se envolvem em atividades para o desenvolvimento profissional das(os) docentes diariamente ou semanalmente, enquanto 11% dizem participar desses processos quinzenalmente, 21% mensalmente e os outros 18% indicam se envolver nessas atividades em uma periodicidade mais extensa ou indeterminada. Quanto à existência de metodologias de avaliação, conforme apontado na Figura 12, 27 das(os) 223 diretoras(es) indicam não haver práticas de avaliação nas suas escolas; 73 diretoras(es) afirmam que pelo menos uma vez por ano é realizada uma das práticas citadas no questionário (autoavaliação, avaliação entre pares, avaliação 90 ou 360 graus); e 120 diretoras(es) indicam que existem outras práticas de avaliação apoiando o trabalho das(os) docentes e da equipe de gestão.

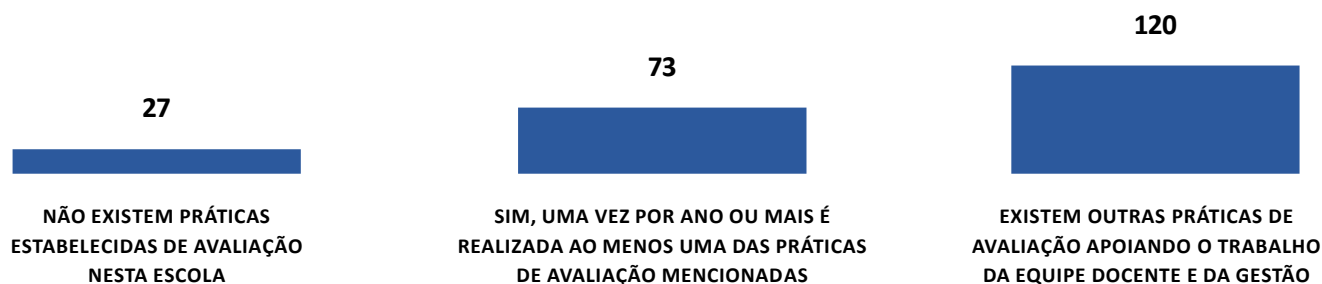
Figura 11. Na sua percepção, com qual frequência você se envolve em atividades para o desenvolvimento profissional das(os) docentes (como organizar ou incentivar a participação delas/es em formações)?



- DIARIAMENTE EU PROMOVO OU INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM ATIVIDADES FORMATIVAS
- SEMANALMENTE EU PROMOVO OU INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM ATIVIDADES FORMATIVAS
- QUINZENALMENTE EU PROMOVO OU INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM ATIVIDADES FORMATIVAS
- MENSALMENTE EU PROMOVO OU INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM ATIVIDADES FORMATIVAS
- SEMANALMENTE EU PROMOVO OU INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM ATIVIDADES FORMATIVAS
- NÃO HÁ UMA PERIODICIDADE ESPECÍFICA NA QUAL PROMOVO OU INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM ATIVIDADES FORMATIVAS

Fonte: elaboração própria, 2024.

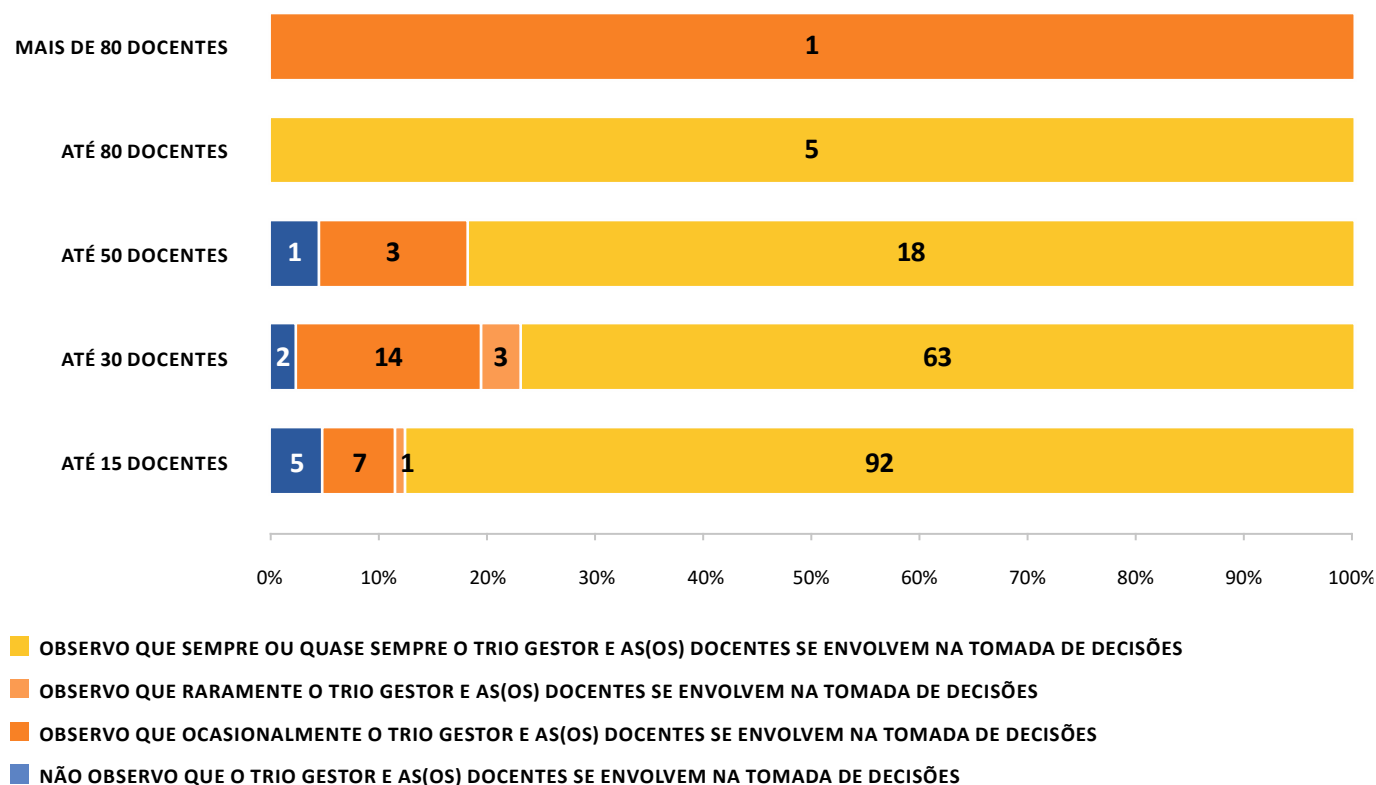
Figura 12. Existem metodologias de avaliação apoiando o trabalho da equipe docente e de gestão da sua escola, como autoavaliação, avaliação entre pares, avaliação 90 ou 360 graus?



Fonte: elaboração própria, 2024.

Para identificar mais precisamente qual é o envolvimento das(os) atoras(es) educacionais na tomada de decisão sobre as atividades centrais para o funcionamento da escola, a Figura 13 adiante aborda a frequência com a qual essas(es) atoras(es) participam desse processo. Em todos os perfis de escola por quantidade de docentes (exceto a única escola que possui mais de 80 docentes), a maioria das(os) diretoras(es) observa que sempre ou quase sempre a equipe gestora e as(os) docentes participam dos processos de tomada de decisão; um grupo menor observa que essa participação ocorre ocasionalmente; e um grupo ainda menor observa que isso ocorre raramente ou não ocorre.

Figura 13. Na sua percepção, qual o envolvimento do trio gestor e das(os) docentes nos processos de tomada de decisão sobre atividades centrais para o funcionamento da escola?



Fonte: elaboração própria, 2024.

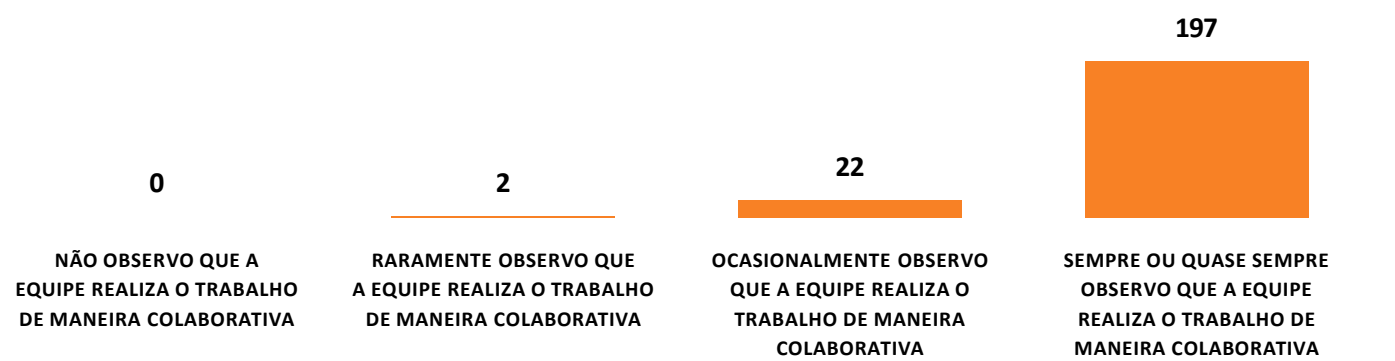
A partir das práticas analisadas anteriormente, há uma expectativa de que se forme um clima escolar no qual as interações e as relações entre as(os) diferentes atoras(es) sejam harmoniosas e contribuam positivamente para o desenvolvimento dos trabalhos escolares e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das(os) alunas(os). Assim, os dados presentes nas Figuras 14 a 16 buscam identificar o perfil das relações que ocorrem no âmbito das escolas e que potencialmente estão relacionadas ao exercício de uma liderança distribuída.

Em relação às interações escolares, 204 das(os) 223 diretoras(es) sempre ou quase sempre se sentem bem na interação com o time escolar, enquanto um grupo menor, integrado por 15 diretoras(es) ocasionalmente se sente bem nessa interação, e dois grupos ainda menores, integrados por 2 diretoras(es) cada, não se sentem bem ou raramente se sentem bem na interação com o time escolar.

Nessa mesma tendência, 176 diretoras(es) observam que sempre ou quase sempre as suas ações influenciam a maneira como as(os) docentes atuam, enquanto um grupo intermediário, integrado por 42 diretoras(es), observa que isso ocorre ocasionalmente e 4 diretoras(es) constataam que raramente observam que as suas ações influenciam a forma como as(os) docentes atuam. Porém, nenhuma(nenhuma) diretora(or) indicou que as suas ações nunca influenciam a atuação das(os) docentes da escola. Observa-se uma pequena variação nessa distribuição quando é feito um recorte de gênero. Apesar de a quantidade de diretores do gênero masculino ser expressivamente menor (13%), 86% deles indicam que sempre ou quase sempre as suas ações influenciam a maneira como as(os) docentes atuam, enquanto 79% das diretoras indicam dispor dessa mesma capacidade de influência. Sobre a percepção de influência em relação ao tempo de experiência no cargo, não se observou variação significativa entre as(os) respondentes.

Observa-se ainda que a grande maioria das(os) diretoras(es) escolares (190) sempre ou quase sempre observa que a equipe está engajada, enquanto 31 diretoras(es) observam que ocasionalmente a equipe está engajada e apenas 2 diretoras(es) observam que raramente a equipe está engajada. Por sua vez, conforme a Figura 14 aponta, 197 diretoras(es) indicam que sempre ou quase sempre a equipe desenvolve o trabalho de maneira colaborativa, 22 diretoras(es) observam que ocasionalmente a equipe realiza o trabalho de maneira colaborativa e apenas 2 diretoras(es) raramente observam essa mesma circunstância.

Figura 14. Na sua perspectiva, existe uma cultura colaborativa entre a equipe docente e a gestão da sua escola?

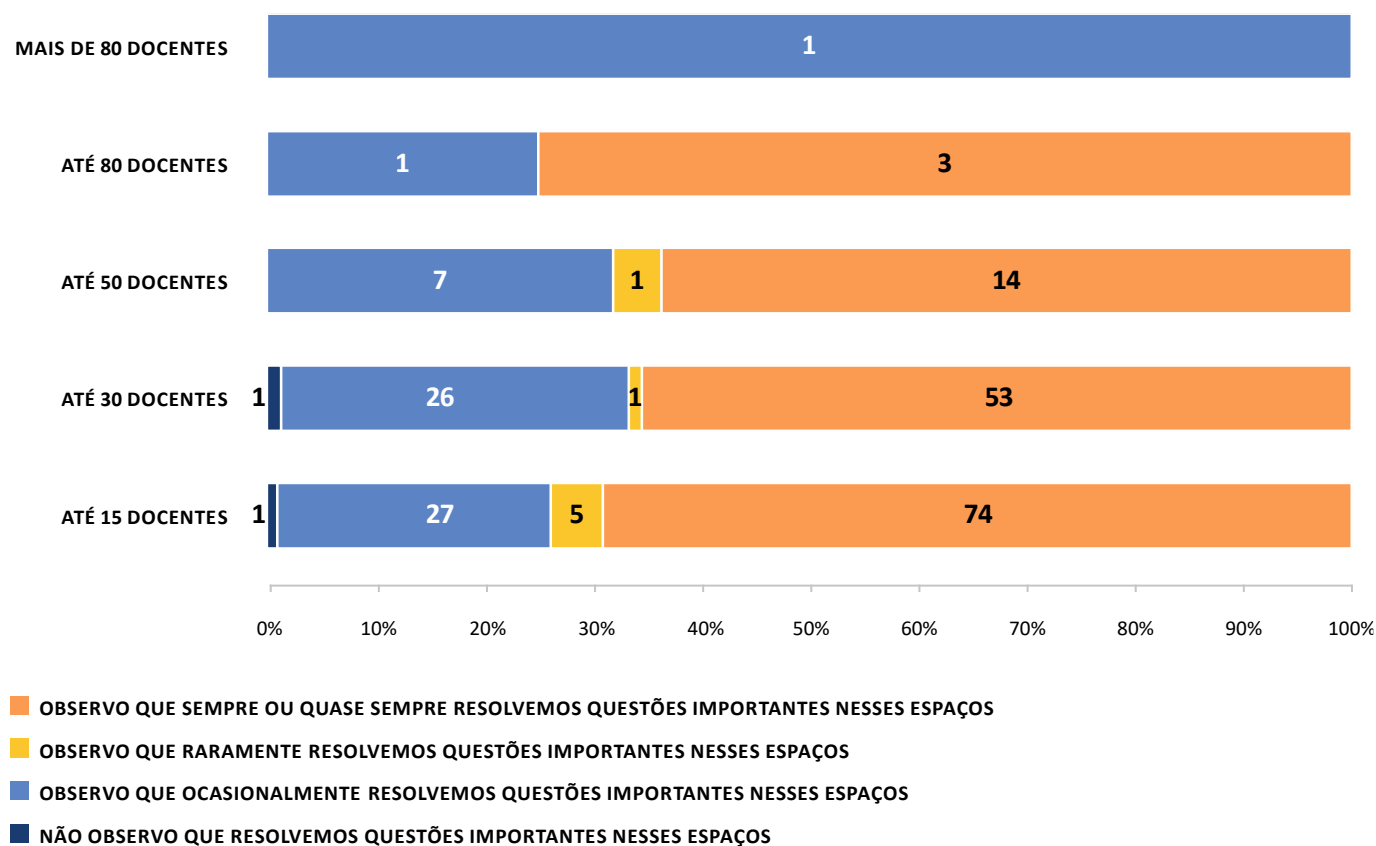


Fonte: elaboração própria, 2024

Enquanto na seção anterior identificamos a quantidade de escolas que dispõem de espaços de decisão colegiada, nesta exploramos o quanto diretoras(es) entendem que esses espaços são consistentes para tomada de decisões relevantes. Conforme pode ser observado na Figura 15 adiante, a maioria das(os) diretoras(es), cerca de 60% deles, observa que sempre ou quase sempre são resolvidas questões importantes nesses espaços. Por outro lado, uma quantidade expressiva de diretoras(es), cerca de 20%, observa que apenas ocasionalmente são resolvidas questões importantes nesses espaços. Esses indicadores ressaltam a importância de se analisar não apenas a existência dessas estruturas para os processos de tomada de decisão, mas também a sua efetividade e o seu funcionamento.

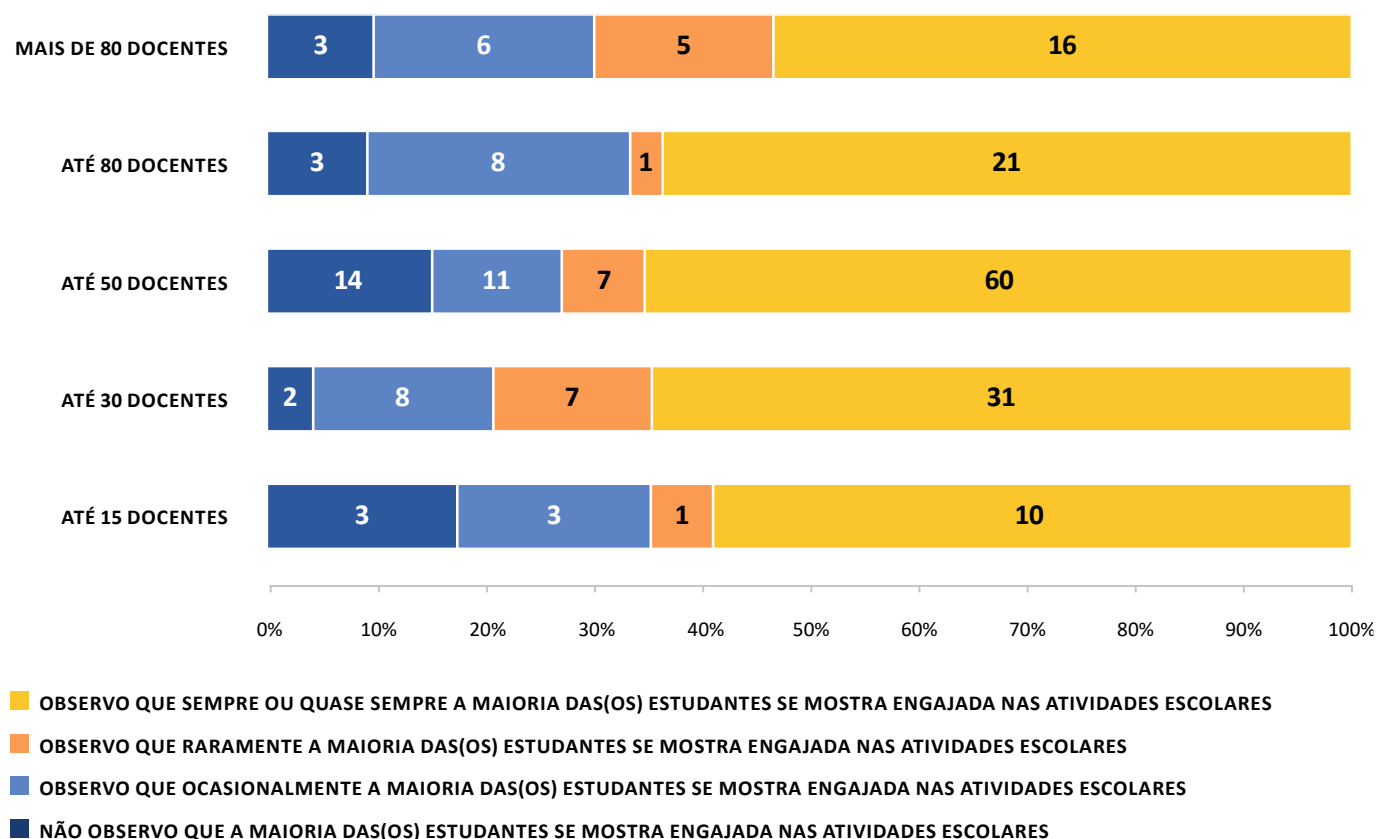
Nessa mesma linha, enquanto a seção anterior identificou a quantidade de escolas com Grêmios Estudantis, o questionário também abordou o engajamento de estudantes com as atividades escolares. Conforme indicado na Figura 16, na percepção das(os) diretoras(es) mais da metade das(os) estudantes sempre ou quase sempre se engajam nas atividades escolares. No entanto, uma quantidade significativa de diretoras(es) percebe que ocasionalmente, raramente ou nunca as(os) estudantes se mostram engajadas(os) com as atividades escolares.

Figura 15. Na sua percepção, qual a consistência dos espaços de gestão colegiada (como Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres)?



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 16. Na sua percepção, qual o engajamento das(os) estudantes com as atividades escolares?



Fonte: elaboração própria, 2024.

A seguir, apresentamos um resumo estruturado em cinco elementos extraídos da análise do questionário e sistematizados para a reflexão e, possivelmente, futuras investigações.

- Composição limitada do time de gestão:** apenas 21% das(os) respondentes apontaram contar com um time de gestão composto por diretora(or), vice, coordenação pedagógica e assistente de secretaria, o que pode sugerir um obstáculo para essas lideranças operarem de maneira organizada no dia a dia e atenderem às diversas demandas que perpassam o funcionamento da escola, impactando, inclusive, a capacidade de compartilhar tarefas. A limitação de pessoas no time de gestão pode se tornar um desafio para a efetivação da competência 1 da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que versa sobre a expectativa da(o) diretora(or) coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional, exercendo uma liderança transformacional e focada em objetivos bem definidos.
- Alto envolvimento na resolução de conflitos:** a maioria das(os) diretoras(es) indica que sempre ou quase sempre são acionadas(os) para resolver conflito entre estudantes, assim como entre docentes e estudantes e entre responsáveis e docentes. Esse dado sugere a necessidade tanto de desenvolver competências relacionadas à mediação de conflitos e cooperação, conforme a competência 9 da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar aponta, quanto de se investigar também por que existe a recorrência de situações de conflito

nas escolas e de que maneira pode-se trabalhar para evitá-los. Ações de desenvolvimento profissional que promovam a competência 2 da matriz, relacionada à configuração de uma cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem, pode ser um importante caminho para superar esse cenário conflituoso.

3. **Alto envolvimento na gestão da aprendizagem:** a maioria das(os) diretoras/es (62%) afirma alocar ao menos 1 hora de trabalho na semana para analisar o cumprimento do currículo e 51% afirmam alocar ao menos o mesmo tempo para discutir intervenções pedagógicas com a coordenação pedagógica e equipe docente, o que sugere um importante comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem. Para aprofundar esses dados, seria necessário verificar outros indicadores que compõem esses processos, como frequência escolar, resultados de aprendizagem e distorção idade-série. Sabe-se que esses indicadores são majoritariamente baixos no país. Portanto, aponta-se como uma possibilidade que o aproveitamento dessas horas alocadas possa ser melhorado em consonância com a promoção da competência 2 da matriz, que busca assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas(os) as(os) estudantes.
4. **Variedade nas práticas de avaliação da equipe:** em relação à existência de metodologias de avaliação do trabalho da equipe docente e da gestão, 53% afirmaram existir outras metodologias que não autoavaliação, avaliação entre pares, avaliação 90 ou 360 graus, o que sugere uma variedade pouco clara sobre quais as práticas adotadas e a maneira como essas(es) profissionais são avaliadas(os). Esse resultado sugere a importância do desenvolvimento da competência 5 da matriz, relacionada ao engajamento e corresponsabilização de todas(os) as(os) profissionais da instituição com o sucesso da organização escolar, obtido por meio de processos contínuos de monitoramento e avaliação, não apenas na perspectiva da aprendizagem das(os) estudantes, mas também da atuação e desempenho dessas(es) profissionais.
5. **Predominância de uma cultura colaborativa:** 85% das(os) diretoras(es) afirmaram que sempre ou quase sempre observa que a equipe realiza o trabalho de maneira colaborativa. No mesmo sentido, a grande maioria também aponta para o frequente envolvimento das(os) docentes e equipe de gestão na tomada de decisões; 60% das(os) diretoras(es) indicaram que sempre ou quase sempre questões importantes são resolvidas nos espaços colegiados. Nesse sentido, ao menos na perspectiva das(os) diretoras(es), há um processo colaborativo e efetivo de tomada de decisão nas escolas. Ainda assim, 20% apontaram que apenas ocasionalmente são resolvidas questões importantes nesses espaços, o que pode sugerir a importância de troca entre diretoras(es) para que se fomente o compartilhamento de boas práticas, que permitam apoiar o grupo com mais desafios no aproveitamento desses espaços. Esse processo pode ser viabilizado pelo desenvolvimento das competências 7 e 8 da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que abordam a busca de soluções inovadoras e parceria da escola com o contexto externo, envolvendo famílias e comunidade.

5. Práticas de liderança distribuída nas escolas: três estudos de caso

A proposta de seleção dos estudos de caso para a pesquisa de liderança distribuída seguiu alguns caminhos até chegar à seleção final. Inicialmente, as(os) pesquisadoras(es) propuseram analisar as respostas das(os) docentes para um conjunto de perguntas relacionadas à interação com as(os) diretoras(es) presentes no questionário contextual do SAEB em nível nacional. A expectativa era identificar professoras(es) – e suas respectivas escolas – que se destacam por apresentar alto nível de concordância em perguntas que envolvem práticas relacionadas à liderança distribuída. Porém, percebeu-se que esse caminho continha limitações importantes, como comparar as respostas entre escolas com números muito díspares de professoras(es), ou ainda que as respostas aos questionários não expressassem fidedignamente as práticas observadas empiricamente no contexto escolar, o que poderia viesar o resultado.

Neste contexto, optou-se pela seleção por intencionalidade, que contou com duas estratégias. Primeiramente, o grupo de pesquisadoras(es) realizou uma breve consulta com especialistas, acadêmicas(os) e gestoras(es) que trabalham com o tema da liderança educacional, solicitando que indicassem redes de ensino ou escolas com experiências reconhecidas de liderança escolar, particularmente liderança distribuída. Entretanto, essa consulta explicitou que o conceito de liderança distribuída é pouco presente no contexto brasileiro, não tendo sido possível identificar, no tempo disponível, evidências e conhecimento sistematizado de experiências nesse tema.

Com isso, optou-se por um terceiro caminho. Identificaram-se eventos notórios que pudessem ser considerados uma expressão ou que se aproximassem de práticas de liderança escolar eficaz e, potencialmente, distribuída. Com isso, as(os) pesquisadoras(es) realizaram uma busca por escolas e redes de ensino que se destacassem, seja pela existência de premiações ou por iniciativas de formação focada nas(os) diretoras(es) escolares. Essa busca também levou em consideração outros três critérios: 1) localização geográfica; 2) número de matrículas; e 3) dependência administrativa.

A partir desses critérios, três casos foram identificados, sendo dois em redes estaduais e um em rede municipal.

1. **Escola Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Augustinho Brandão – Cocal dos Alves, Piauí.** Localizada no município de Cocal dos Alves e integrante da rede estadual de ensino do Piauí (PI), na região nordeste do país. O Piauí está entre os estados com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, na posição 23 entre os 27 estados. Apesar disso, há 18 anos o Piauí já conquistou 125 medalhas de ouro nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), das quais 55 são do município de Cocal dos Alves e 41 da CETI Augustinho Brandão, tendo sido classificada como escola modelo pela OBMEP. O diretor dessa escola está há mais de dez anos na liderança, tendo sido professor e coordenador pedagógico antes de assumir a direção. A hipótese que embasa a seleção deste caso é que existe uma organização escolar exitosa e que a liderança tem desempenhado um papel relevante.

2. **Rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul (MS).** A rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul (MS), localizada na região centro-oeste do país, possui uma política de formação de diretoras(es) escolares que se inicia antes mesmo dessas(es) profissionais assumirem o cargo de gestora(or). Assim, aquelas(es) que almejam ocupar a direção devem realizar uma formação inicial para se habilitar a concorrer ao cargo, e após a sua eleição passam por um novo processo de formação específico. Além disso, essa rede de ensino possui uma das melhores políticas salariais de professoras(es) e diretoras(es) do país. A hipótese que embasa a seleção deste caso é que a formação inicial e continuada das(os) diretoras(es) promova um bom desempenho das suas atribuições, aliada a uma boa política salarial.
3. **Rede municipal de ensino de Joinville (SC).** A rede municipal de ensino de Joinville, localizada no estado de Santa Catarina, no sul do país, possui um programa de formação voltado à liderança escolar, denominado Escolas de Líderes. Esse programa é destinado a diretoras(es) que já estão em exercício e a profissionais que almejam ser diretora(or) ou assumir alguma posição de liderança nas escolas. Além disso, aquelas(es) que realizam essas formações passam a integrar um banco de talentos e podem assumir posições de liderança pedagógica no âmbito das escolas, como em cargos de supervisão e orientação escolar. A hipótese que embasa a seleção deste caso é de que essas formações contribuem para a consolidação de um perfil de liderança, não apenas por parte das(os) diretoras(es), mas também de outras(os) atoras(es) que compõem o ambiente escolar.

Para cada caso foram selecionadas duas escolas. Com esse processo, que combinou uma seleção intencional das(os) pesquisadoras(es) para identificar escolas ou redes com alguma característica notória, apoiado por uma consulta às bases de dados do SAEB, chegou-se à amostra com seis escolas (Tabela 1), sendo duas por território. Reforça-se, no entanto, o desafio de selecionar os casos em um contexto no qual não se tem amplo conhecimento sistematizado e disseminado, no país, acerca do conceito de liderança distribuída. Nesse sentido, a pesquisa explorou os casos selecionados e considerados como potenciais de apresentar práticas de liderança distribuída, buscando identificar em que medida esse conceito, de fato, é implementado nas escolas.

Tabela 1. Descrição geral dos casos selecionados (continua)

Caso	Rede de ensino	Região geográfica	Local (município e estado)	Etapas de ensino	Número de matrícula da rede e da escola
Escola Centro Estadual de Tempo Integral Augustinho Brandão	Rede estadual do Piauí	Nordeste	Cocal dos Alves, Piauí (PI)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	181.528; 634

Caso	Rede de ensino	Região geográfica	Local (município e estado)	Etapas de ensino	Número de matrícula da rede e da escola
Escola Centro Estadual de Tempo Integral Professor Raldir Cavalcante Bastos	Rede estadual do Piauí	Nordeste	Teresina, Piauí (PI)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	181.528; 634
Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Rede estadual do Mato Grosso do Sul	Centro-oeste	Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	186.917; 349
Escola Estadual Lucia Martins Coelho	Rede estadual do Mato Grosso do Sul	Centro-oeste	Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	186.917; 349
Escola Municipal Professora Virginia Soares	Rede municipal de Joinville	Sul	Joinville, Santa Catarina (SC)	Ensino Fundamental	108.646; 202
Escola Municipal Vereador Curt Alvino	Rede municipal de Joinville	Sul	Joinville, Santa Catarina (SC)	Ensino Fundamental	108.646; 202

Fonte: Censo Escolar da Educação, SAEB, 2023.

A análise dos casos foi sistematizada a partir da matriz geral de perguntas da pesquisa, que resultou em cinco variáveis: 1) políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar; 2) seleção das(os) diretoras(es); 3) descrição da rotina e atribuições; 4) características gerais das interações nas escolas; e 5) processos de gestão.

De maneira geral, os casos mostram que o conceito de liderança distribuída em si não é conhecido, ainda que haja uma predisposição das(os) entrevistadas(os) de aproximá-lo do conceito de gestão democrática, entendendo se tratar de uma visão em que a liderança não está concentrada na figura da(o) diretora(or). Em todos os casos, destacam-se os espaços de gestão colegiada (Conselho Escolar, Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres) como exemplos de compartilhamento da tomada de decisões em uma perspectiva de gestão democrática da escola. No dia a dia, exemplos de descentralização das tarefas foram apontados, principalmente, por meio da atuação compartilhada entre o chamado trio gestor (diretora/or, vice, coordenação pedagógica).

Destaca-se também o desafio de lidar com múltiplas tarefas, ao mesmo tempo que precisam garantir o pensamento estratégico e o monitoramento dos processos fundamentais de ensino e aprendizagem. A capacidade de atuar nesse

contexto e organizar o tempo para cobrir todas as responsabilidades é apontada como um desafio central no desenvolvimento dessas lideranças.

Do ponto de vista da Secretaria, foram apontadas iniciativas de formação da gestão escolar em temas envolvendo cinco frentes comuns: planejamento, gestão pedagógica, gestão de pessoas, infraestrutura e gestão financeira. Todos os casos indicaram que a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, desenvolvida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2021, é uma referência importante para nortear as ações de formação e desenvolvimento profissional de diretoras(es), assim como para embasar normativos locais que aprofundam as atribuições da carreira. A seguir, o detalhamento dos três casos: rede municipal de Joinville, rede estadual do Mato Grosso do Sul e rede estadual do Piauí.

5.1.Práticas de liderança distribuída nas escolas: o caso da rede municipal de Joinville

Joinville é um município localizado na região sul do país, no estado de Santa Catarina, com aproximadamente 616.000 habitantes. Sua rede municipal de educação é composta por 202 escolas públicas, somando 108.646 matrículas (Censo Escolar, INEP, 2023). A pesquisa de campo envolveu entrevistas em duas escolas, com a equipe da frente de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação, assim como com o secretário de Educação.

Ainda que ao longo das entrevistas as(os) participantes tenham afirmado não conhecer o conceito específico de liderança distribuída, um conjunto de iniciativas relatadas apontam para práticas relacionadas ao tema. Entre as iniciativas da Secretaria de Educação para apoiar o desenvolvimento profissional e a atuação das(os) diretoras(es), destacam-se a Escola de Líderes e a Assessoria Técnico-Pedagógica (ATP).

A Escola de Líderes é uma iniciativa não institucionalizada da Secretaria, mas que tem ganhado destaque, na qual a própria equipe da Secretaria organiza uma formação, que ocorre no período noturno, de caráter voluntário, tanto para quem já está no cargo de direção escolar quanto para profissionais do magistério que tenham interesse em assumir uma posição de direção. O curso é composto por oito oficinas que tratam de temas relacionados a liderança, gestão pedagógica, planejamento estratégico, gestão financeira, gestão democrática e acolhimento.

A ATP tem o objetivo de acompanhar um grupo de até 12 escolas, fazendo o monitoramento de indicadores e do clima escolar. A pessoa na posição de ATP tem uma relação direta com a(o) diretora(or), acompanhando as atividades e metas e oferecendo apoio no dia a dia. Destaca-se na rede de Joinville uma gestão orientada por indicadores, com um conjunto de instrumentos que apoiam a organização das escolas.

Do ponto de vista das(os) atoras(es) escolares entrevistadas(os), destaca-se o uso do Painel de Atuação, uma iniciativa desenvolvida pela Secretaria que descreve as atribuições de cada membro da equipe de gestão. Espera-se que cada pessoa preencha as atividades realizadas diariamente e que a(o) diretora(or) faça o acompanhamento desse painel. Em relação às interações, foi relatada uma lógica de trabalho colaborativo, por meio dos espaços de gestão colegiada e de confiança entre a liderança e a equipe. A seguir, o detalhamento dos achados das entrevistas na perspectiva das escolas e da Secretaria.

5.1.1. Políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar

Diversas iniciativas direcionadas para o acompanhamento e desenvolvimento profissional das(os) diretoras(es) foram apontadas pela Secretaria, entre elas a Assessoria Técnico- Pedagógica (ATP), as reuniões periódicas, o Painel de Atuação, a Escola de Líderes e a mentoria.

A pessoa na posição de ATP é responsável por acompanhar até 12 escolas, monitorando e assessorando o trabalho da liderança escolar e fazendo o que Secretaria denomina “caminhada pedagógica com a(o) gestora(or)”. Por meio de visitas quinzenais às unidades escolares, a ATP faz o acompanhamento dos indicadores (frequência, avaliações internas e externas etc.) e também do clima organizacional da unidade, por meio de conversas com as equipes. A Secretaria possui o Índice Municipal de Aprendizado, Fluxo e Frequência que também é atribuição da ATP monitorar mensalmente. Esse índice acompanha o desempenho das(os) estudantes nas avaliações realizadas pela rede ao longo do ano, assim como a frequência escolar e os dados de aprovação e repetência. No final do ano, ocorre a verificação final das metas e são oferecidas oficinas para apoiar as(os) diretoras(es) na análise dos dados e dar orientações de como abordar e comunicar os resultados à equipe, inclusive com apoio do psicólogo da rede e simulações de como as(os) professoras(es) podem reagir.

O trabalho com indicadores e metas de aprendizagem é uma prática bastante relatada pelas pessoas entrevistadas. A ATP tem um papel de assessorar a(o) diretora(or) para o alcance das metas, ajudando a observar como estão os indicadores da escola. Se algum ponto de atenção é identificado, como uma queda no indicador de frequência, a ATP aciona a liderança escolar para entender o que pode ter gerado essa situação e apoiar a construção de um plano de ação para reverter-la.

Durante o acompanhamento das 12 escolas por cada ATP, também são realizados encontros mensais, chamados de Grupo de Referência, em que todas as lideranças dessas escolas são reunidas para que haja troca de boas práticas. Se alguma(algum) diretora(or) está com dificuldades, pode compartilhar com o grupo, identificar colegas que enfrentaram situações parecidas e trocar sobre possíveis soluções.

Desde 2023, a Secretaria adotou o Boletim Semanal, que consiste em uma reunião virtual toda terça-feira, das 14h30 às 15h30, da qual todas as lideranças escolares devem participar para receber as informações pertinentes da semana, compartilhadas pela equipe da Secretaria.

Em relação ao Painel de Atuação, que consiste em planilhas interativas com as atribuições de cada membro da equipe de gestão, consideradas pessoas-chave no processo pedagógico (diretora/or, vice, supervisora/or escolar e orientadora/or educacional), espera-se que cada uma(um) preencha as atividades realizadas e que a(o) diretora(or) faça o acompanhamento, assim como a ATP, que semanalmente deve acompanhar seu *status*. Essas planilhas ficam alocadas em um *drive*, no qual cada escola tem sua pasta. Outro instrumento de apoio à gestão é o balanço trimestral, com o qual a liderança escolar coleta os indicadores da unidade e trabalha esses dados com o apoio da ATP.

Outra iniciativa envolve a Escola de Líderes, um curso que a própria equipe da Secretaria oferece no período noturno. As turmas são abertas conforme demanda e disponibilidade da Secretaria, não está institucionalizada e tem natureza voluntária, portanto, não é obrigatório participar, embora conte como um diferencial para as(os) profissionais que decidam frequentar e queiram aplicar para um cargo de gestão. As vagas são abertas para todo o magistério, não apenas para quem já está no cargo de direção escolar, sendo, inclusive, incentivado que docentes interessadas(os) em assumir uma posição de direção frequentem essa formação.

O curso é composto por oito oficinas que tratam de temas relacionados a liderança, gestão pedagógica, planejamento estratégico, gestão financeira, gestão democrática e acolhimento. O objetivo não é se aprofundar em cada tema, mas fazer um “sobrevoo”, conforme as(os) entrevistadas(os) explicam, e ainda que tenha uma fundamentação teórica, as atividades práticas são priorizadas para garantir o engajamento e a interação entre as(os) cursistas.

“Nós temos um módulo para liderança, em que trabalhamos por que você quer liderar? É a pergunta-chave: por que você quer liderar? Quem é você como líder? Depois, temos dois módulos pedagógicos, em que atuamos com o planejamento estratégico, a construção do planejamento estratégico, missão, visão, valores, principais objetivos. E um módulo com nosso psicólogo aqui, do Núcleo de Apoio ao Educando, para falar sobre acolhimento. Qual é a função do líder na questão do acolhimento? E, ainda, temos um módulo financeiro e outro mais prático, também das atividades de administração, da gestão democrática mesmo, como a gente insere os atores externos na escola” (equipe da Secretaria).

Por fim, outra iniciativa relatada é a prática da mentoria. A cada 15 dias ocorre uma mentoria *on-line* ou presencial em que se discutem diferentes temas, como os indicadores, infraestrutura, limpeza etc. Para apoiar esses encontros, que podem envolver além da(o) diretora(or) a(o) vice também, existe uma planilha em que os temas discutidos são registrados, assim como o panorama geral da situação da escola e o plano de ação que é revisitado ao longo das mentorias, com o intuito de verificar a progressão dos pontos indicados. Também é incentivado que a(o) diretora(or) estabeleça momentos de escuta, tanto com a equipe pedagógica quanto com as(os) docentes.

Em relação à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a equipe da Secretaria afirmou ter uma avaliação positiva, entendida como uma referência fundamental a partir da qual cada rede pode fazer os aprofundamentos necessários. Inclusive, em 2023, a rede revisou o regimento que orienta as unidades escolares e utilizou como referência o descritivo das competências previstas na matriz do CNE.

De maneira geral, a Secretaria destaca a importância de apoiar a liderança escolar a executar melhor seu trabalho e, para tanto, considera fundamental a construção de uma rotina que possa ser cumprida.

5.1.2. Seleção das(os) diretoras(es)

A rede municipal de Joinville tem um processo de seleção que consiste em quatro etapas: 1) análise de currículo; 2) apresentação de um projeto de gestão que será avaliado pela Associação de Pais e Professores (APP); 3) entrevista composta por técnicas(os) de diferentes áreas da Secretaria de Educação, envolvendo gestão escolar, financeiro, administrativo e infraestrutura; e 4) nomeação da(o) selecionada(o) pelo secretário de Educação.

Esse processo está estabelecido por lei municipal, em vigor desde 2004, uma das mais antigas do Brasil, de acordo com o secretário entrevistado, que estabelece um conjunto de etapas para o processo seletivo. Quando há uma vacância, as pessoas interessadas se candidatam e seguem o processo descrito acima. Normalmente, as vagas são abertas com maior frequência para o cargo de vice-direção, pois quem vai para a direção da escola costuma ser a(o) própria(o) vice que já está em atuação – ainda que não seja uma regra. Nesses casos, a(o) vice passa pela entrevista das equipes da Secretaria e é conduzida(o) ao cargo de gestão. Na visão das pessoas entrevistadas, é um processo mais técnico do que político.

“Não é uma nomeação simplesmente do secretário, é ele que nomeia e é ele que também pode exonerar, mas não é ele que está lá e faz a entrevista, não é ele que conduz, [...] qualquer professor hoje que está na carreira no magistério, que tem liderança, pode se candidatar, pode chegar a diretor de escola, se fizer um bom trabalho” (técnico da Secretaria de Educação).

Outra característica que se destaca na rede é a Escola de Líderes. A frente de gestão escolar da Secretaria desenvolve um trabalho de formação, tanto da direção quanto da vice-direção, que será abordado com mais detalhes no item abaixo. Essa é uma iniciativa da própria rede, que oferece um curso voluntário com foco em liderança.

“Essas duas pessoas passam pela formação. O vice-diretor já tem uma formação que o possibilita assumir cargo de gestão, que, para nós, é mais interessante do que começar do zero com uma pessoa que, às vezes, está vindo da escola, que tem liderança, capacidade, competência, mas que terá que passar por todo esse processo de formação, sendo que o vice-diretor já passou e está apto a assumir a gestão” (técnico da Secretaria de Educação).

A expectativa da rede é criar um banco de talentos com todas as pessoas que passam pela Escola de Formação, tanto para o nível de direção quanto para coordenação pedagógica.

5.1.3. Descrição da rotina e das atribuições

Em relação à descrição das atribuições, a rede conta com um regimento único que define as atribuições da direção escolar, que são as mesmas para diretora(or) e vice. São cinco dimensões que norteiam essa função: administrativa, financeira, de pessoas, pedagógica e relacional com a comunidade.

Entre as atividades apontadas nas entrevistas, constam o relacionamento com a comunidade; participação na Associação de Pais e Professores (APP), no Conselho Escolar; atuação no financeiro, gerenciando verbas do governo federal, do governo municipal, verbas da APP, doações de pais e terceiros; atuação na frente pedagógica acompanhando e monitorando todos os indicadores da unidade escolar, frequência das(os) estudantes, provas, avaliações externas e internas, planejamento de professoras(es), acompanhamento do trabalho da(o) supervisora(or) escolar, da(o) orientadora(or) escolar, compromisso com as metas anuais pedagógicas de aprendizagem; também trabalham o clima organizacional da unidade, atuam para o fortalecimento e engajamento das equipes; assim como a parte administrativa, questões burocráticas de preenchimento de documentos e envio de atas para a Secretaria de Educação, questões relacionadas à matrícula e transferência; e chamados que exijam o envolvimento da equipe da Secretaria, como manutenções.

Entretanto, ainda que essas sejam atividades apontadas como de responsabilidade da liderança escolar, há um conjunto de pessoas responsáveis pela execução delas. No caso da rede de Joinville, o time de gestão das escolas de Ensino Fundamental é composto por: diretora(or), vice (também chamada/o de auxiliar de gestão), supervisora(or) e orientadora(or).

“Como falamos de liderança distribuída, tem também papéis distribuídos, de acordo com perfis e funções. Temos nas escolas do Fundamental o supervisor, que é como se fosse um coordenador pedagógico, que acompanha o planejamento, observa as aulas, faz todo esse trabalho de acompanhamento; e o orientador, que faz a parte mais discente, o acompanhamento dos alunos, o diálogo com os pais, essa articulação com o psicólogo e assistência social para apoiar o desenvolvimento das relações no ambiente escolar. Então, eu diria que esses três atores são os principais. Diretor e auxiliar de gestão como um ator só, duas pessoas, mas com papéis muito similares. Supervisor e orientador fazendo esse trabalho de gestão dentro de seus determinados papéis” (equipe da Secretaria).

Para orientar o trabalho dessas(es) profissionais e apoiar o acompanhamento da direção em relação a todas essas atividades, a Secretaria estabeleceu o Painel de Atuação, com a descrição de um conjunto de rotinas que devem guiar o trabalho da equipe de gestão. Este instrumento foi apontado, tanto pelas escolas quanto pela Secretaria, como um importante apoio para a organização das atividades e garantia de um bom acompanhamento, evitando que ações importantes sejam perdidas no dia a dia.

“[...] nós criamos uma coisa chamada Painel de Atuação, uma série de rotinas padronizadas e que temos colocado aos poucos nessa implementação, para que todas as escolas façam observação, por causa do supervisor, observação de aula, leitura do planejamento, formação em serviço. Eu sei quando, como, o que, quando e como fazer,

isso está tudo em protocolos hoje, em manuais. A ideia é o gestor acompanhar o supervisor” (secretário de Educação).

Uma preocupação apontada pelas(os) entrevistadas(os) é evitar que a(o) diretora(or) vire uma(um) “zeladora(or) de prédio” e uma(um) “gerenciadora(or) de humores da comunidade”. De acordo com a equipe da Secretaria, é preciso superar uma visão de diretora(or) como alguém que deve se concentrar prioritariamente na manutenção da infraestrutura. A gestão da aprendizagem é apontada como um grande desafio mas, ao mesmo tempo, uma atribuição fundamental, assim como gestão de pessoas, tanto no sentido interno (equipe, servidoras/es, alunas/os) quanto com a comunidade. Os relatos apontam para a importância de uma(um) profissional que tenha essas competências e capacidade de fazer uma boa gestão de pessoas, buscando garantir, dessa forma, um ambiente escolar positivo, com uma equipe alinhada, motivada, com pais/responsáveis sendo bem acolhidas(os), com um diálogo saudável.

Apesar de os relatos afirmarem a centralidade do pedagógico, na perspectiva das(os) diretoras(es) entrevistadas(os), as questões de prestação de contas ainda representam uma atividade que compromete bastante o tempo.

Outra característica apontada como um fator importante para a qualidade da liderança diz respeito à identificação com a função. A rede entende que é preciso ter certas qualidades que não se resumem apenas aos papéis, mas que envolvem alguém motivada(o) por propósito e orientada(o) por evidências, indicadores e dados que possam ajudar a embasar a tomada de decisões. Para tanto, as(os) entrevistadas(os) argumentaram que é preciso trabalhar um componente analítico, garantindo que essas(es) profissionais se orientem por evidências e não por “achismos”. Nesse sentido, a Secretaria tem trabalhado para oferecer à liderança escolar dados sistematizados, por meio de painéis, BIs, relatórios e protocolos que ajudem a identificar problemas, além da perspectiva de liderança trabalhada na Escola de Líderes.

Resiliência no dia a dia também foi uma característica destacada pelas pessoas entrevistadas. Os relatos apontam que a função de liderança escolar não é fácil, exige lidar com muitas complexidades, relações com servidoras(es), famílias, estudantes, além dos aspectos de vulnerabilidade social das famílias que impactam a maneira como as(os) alunas(os) vivenciam o ambiente escolar, desde carências materiais e afetivas até mesmo de abuso ou situações mais graves. Portanto, as entrevistas afirmaram que para ocupar a função de liderança escolar é preciso “ter uma cabeça boa”, inteligência emocional e uma boa capacidade de lidar com questões complexas no dia a dia, de maneira a não se desmotivar.

Ao serem questionadas(os) se existe um perfil desejado para a função de liderança escolar, a equipe da Secretaria argumenta que se baseiam nas competências propostas na matriz aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e destacam a importância de ser alguém com forte conhecimento sobre o pedagógico, indicadores e avaliação, assim como pró-ativa(o), com uma liderança engajadora, que seja capaz de gerar uma influência positiva e de confiança na escola e com a comunidade.

5.1.4.Características gerais das interações nas escolas

Do ponto de vista da Secretaria, os principais fatores que contribuem para o bom funcionamento das escolas envolvem a comunicação efetiva entre Secretaria e escola. Além das formações oferecidas, existe também um atendimento individualizado; a equipe responsável pela gestão escolar da Secretaria busca estar sempre disponível para atender às demandas das lideranças escolares.

Do ponto de vista da própria liderança escolar, a boa qualidade das interações se deve ao fato de a equipe estar sempre disposta a atender não apenas a demandas de natureza acadêmica, mas emocional também. Fazer com que as(os) professoras(es) se sintam ouvidas(os), assim como as(os) estudantes, é um aspecto considerado importante para dar segurança a todas(os), identificar possíveis insatisfações ou problemas que alguém esteja passando.

Ainda de acordo com as(os) diretoras(es) entrevistadas(os), o aspecto da confiança é fundamental para promover boas interações. Tanto da liderança com a equipe quanto vice-versa. E para alcançar essa relação de confiança os relatos apontam para a importância de saber com quem se está trabalhando e a competência dessas pessoas. Nesse sentido, no dia a dia, ainda que possa haver divergências de opiniões sobre como conduzir o trabalho, a partir do momento que os assuntos são discutidos e deliberados, todas(os) seguem o combinado. Essa compreensão sobre a importância de seguirem os combinados também é apontada como um fator importante para garantir a qualidade das interações.

O envolvimento das famílias com a educação das(os) estudantes também foi apontado pelas lideranças escolares entrevistadas como um fator importante para uma boa relação entre todas(os).

5.1.5.Processos de gestão

Os processos de gestão são descritos por uma relação descentralizada nas escolas. A composição da equipe de direção é apontada como uma estrutura que induz essa descentralização da gestão ao envolver diretora(or), auxiliar de direção, supervisora(or) escolar e orientadora(or) educacional. De acordo com a equipe da Secretaria, é importante a liderança escolar entender que não dará conta de estar em todos os lugares ao mesmo tempo e que cada uma dessas funções tem suas responsabilidades e relevância. Para tanto, é importante que a(o) diretora(or) empodere essas pessoas para que exerçam com segurança o trabalho. Cabe à liderança monitorá-las de forma que cada pessoa exerça a sua função. Nesse sentido, a rede entende que, ainda que a importância da liderança escolar seja central, as tarefas devem ser distribuídas criando, assim, responsabilidades compartilhadas.

“[...] o supervisor é uma peça-chave para acalmar os professores. E quando eu fui reunião com eles, eu usei a seguinte fala vocês são a autoridade pedagógica da escola. A mesma fala eu usei com os nossos gestores o supervisor de vocês é a autoridade pedagógica da escola. Mas não é autoridade de dar ordens, comandar ou definir ações. Autoridade do conhecimento. Autoridade de conduzir esse processo. E orientamos os diretores:

**empoderem os supervisores de vocês para que sejam essa autoridade pedagógica”
(equipe da Secretaria)**

A construção do painel com a descrição das atribuições de cada função também foi apontada como uma ferramenta importante para apoiar a(o) diretora(or) no trabalho de acompanhamento geral das atividades. Dado que cada uma(um) do time de gestão deve alimentá-lo com as informações pertinentes (por exemplo, observações de sala de aula realizadas), espera-se que a(o) diretora(or), ao identificar uma pendência, possa chamar a pessoa responsável e entender o motivo da pendência para apoiar no que for necessário.

Para um processo exitoso de gestão, também foi apontada a importância da parceria com a família. Nesse aspecto, existe na rede de Joinville um programa direcionado às(os) responsáveis, chamado Escola de Pais.

Outros espaços apontados nas entrevistas como importantes para os processos de gestão envolvem o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Professores (APP). O Conselho Escolar é um espaço colegiado interno da escola, que busca discutir questões pedagógicas, composto necessariamente pela(o) diretora(or) e por pais, estudantes, professoras(es) e outras(os) profissionais da educação, que são eleitos conforme regras estabelecidas por cada escola. De acordo com as entrevistas, houve uma mudança nos últimos três anos em como esse espaço funciona. Anteriormente, era caracterizado por um momento em que se reportava a situação de cada aluna(o), o que tornava o encontro menos estratégico. Essa visão sobre cada estudante passou a ser tratada no chamado pré-conselho e o Conselho Escolar em si passou a focar as análises mais qualitativas do trabalho que a escola desenvolve, em termos de intervenção pedagógica, análise dos dados e quais ações serão realizadas junto a estudantes com baixo desempenho.

A APP, composta pela(o) diretora(or), professoras(es) e pais ou responsáveis, tem como principal atribuição cuidar da gestão e prestação de contas do orçamento. A equipe da Secretaria relatou a importância de terem uma(um) coordenadora(or) especificamente alocada(o) para a articulação com a comunidade. A composição da APP é feita via eleição e essa coordenadoria tem a função de acompanhar as eleições, inclusive fazendo uma série de formações envolvendo o que consta no estatuto, o que compete a cada membro, como podem atuar e incumbências em relação às contas, considerado um ponto sensível. Destaca-se que é um trabalho voluntário, porém, com muitas atribuições.

5.2.Práticas de liderança distribuída nas escolas: o caso da rede estadual do Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul é um estado localizado na região centro-oeste do país, possui 2,7 milhões de habitantes e sua rede estadual de educação é composta por 349 escolas e 186.917 matrículas (INEP, 2023). A pesquisa de campo envolveu duas escolas e a equipe da Diretoria de Gestão Escolar da Secretaria de Educação, assim como o secretário de Educação.

A Secretaria de Estado de Educação dispõe de uma diretoriageral de infraestrutura, administração e apoio escolar, e de cinco superintendências, às quais se subordinam 24 coordenadorias, o que inclui a Coordenadoria de Gestão

Escolar, que é subordinada à Superintendência de Gestão e Normas Educacionais. Territorialmente, a Secretaria de Educação possui 12 coordenadorias regionais, que correspondem à sua estrutura administrativa em todo o território do estado.

As escolas visitadas para realização do estudo de caso localizam-se na capital do estado, na cidade de Campo Grande, e se situam na região central desse município. Ambas as escolas são de tempo integral e atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As escolas possuem cerca de 350 estudantes e entre 30 e 40 professoras(es), além de uma(um) diretora(or), diretora(or)-adjunta(o), coordenadora(or) pedagógica(o) e coordenadoras(es) de área. As escolas também dispõem de uma boa infraestrutura, com laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, refeitório, cozinha, quadra poliesportiva coberta, além de outros espaços.

Assim como no caso de Joinville, o conhecimento acerca do conceito de liderança distribuída por parte das(os) entrevistadas(os) não se mostrou presente, havendo apenas um diretor escolar que relatou conhecer esse conceito, em virtude de uma formação da qual participou. A despeito dessa falta de conhecimento formal, as(os) entrevistadas(os) tendem a associar o conceito de liderança distribuída a outros conceitos, como gestão democrática e gestão compartilhada.

Entre as práticas relacionadas à perspectiva de liderança distribuída, os relatos apontam os espaços de gestão colegiada (principalmente Associação de Pais e Mestres e o Colegiado Escolar), assim como compartilhamento de responsabilidades no dia a dia da escola, que envolvem desde organização da merenda, compras até as reuniões pedagógicas com docentes. As(os) diretoras(es) destacam que a tomada de decisões é feita em conjunto com o chamado trio gestor – que envolve diretora(or), vice e coordenação pedagógica –, além das interações com a comunidade, que permitem uma gestão considerada democrática.

Do ponto de vista da Secretaria, a formação inicial para quem deseja ocupar o cargo de direção, assim como a formação continuada oferecida para quem está no cargo, são fundamentais para apoiar no desenvolvimento profissional das(os) diretoras(es). Além disso, a Secretaria também realiza encontros entre as(os) diretoras(es) para fomentar a troca de experiências e o compartilhamento dos desafios cotidianos, buscando, assim, apoiá-las(os) na função. Apesar dessas iniciativas, não foi apontado nos relatos que esses espaços desenvolvam intencionalmente práticas vinculadas à perspectiva de liderança distribuída, ainda que possa haver situações que guardem relação com o tema.

A seguir, o detalhamento dos achados das entrevistas na perspectiva das escolas e da Secretaria.

5.2.1. Políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar

O desenvolvimento da liderança escolar se inicia desde o processo seletivo, quando as(os) candidatas(os) ao cargo de diretora(or) realizam uma formação inicial e uma formação continuada, após se elegerem e assumirem o cargo de direção. A partir dessas formações – sobretudo a segunda formação, que possui uma carga horária maior e é

específica àquelas(es) que já estão no cargo de diretora(or)–, a Secretaria de Educação pode fomentar a consolidação do perfil de liderança escolar desejado.

“Nós temos um trabalho de formação de diretores, hoje em parceria com a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (FADEB), e a FADEB tem uma rede de parceiros bem grande para trabalhar o perfil. A pessoa, para poder se candidatar a diretora(or), tem que passar por uma formação. Então, para que se credencie a concorrer no processo eleitoral, ela já faz uma formação antes” (secretário de Educação).

A Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul também tem um diálogo constante com as(os) diretoras(es) escolares e promove diversos encontros entre elas(es) para que possam compartilhar experiências entre si e relatar os desafios cotidianos da sua atuação à Secretaria, para que esta possa apoiá-las(os). Nesse sentido, para além das formações regulares que recebem da Secretaria, as(os) diretoras(es) também podem aprimorar a sua atuação a partir das vivências cotidianas e de práticas que ocorrem na realidade da escola. Apesar desses encontros não versarem especificamente sobre a consolidação de um perfil de liderança por parte das(os) diretoras(es) escolares, as trocas entre elas(es) e a Secretaria de Educação tendem a amadurecer e aprimorar a sua atuação, o que pode contribuir para a consolidação de um perfil de liderança. Segundo o secretário de Educação:

“Esse fórum é regional, ele vai até o nível municipal, todos se reúnem, discutem os problemas, propõem soluções. Essa troca é muito rica. Depois vai para o nível regional e vem para o nível estadual. Eu tenho 12 representantes do estado todo que conversam comigo, a cada bimestre, para falar dos problemas da escola. Isso é um exercício, na verdade, que nós criamos para fazer com que troquem experiências e conversas, uma troca. São os 12 que vêm. Eles se reúnem regionalmente e, então, vai escalando. Tem o município, tem o presidente do fórum municipal, que conversa depois com os representantes municipais, com o presidente do fórum regional, e esse regional vem para cá. São 12 regionais que nós temos, esses 12 vêm aqui para conversarmos sobre a situação de cada um deles” (secretário de Educação).

Na visão da Secretaria, para apoiar a carreira de diretora(or) escolar seria necessário, no âmbito federal, ter um espaço de formação exclusivo, uma “academia nacional de gestoras(es) escolares”, nas palavras do secretário; e no âmbito local (estadual e municipal), as escolas poderem contar com uma(um) diretora(or)-geral e outras(os) duas(dois) diretoras(es), sendo uma(um) especializada(o) na gestão administrativa e contábil da escola e outra(o) no pedagógico. Tendo em vista que as(os) diretoras(es) respondem pessoalmente por qualquer inconsistência na prestação de contas e as escolas realizam diversas licitações, a atenção que acabam alocando para essas atividades se sobrepõe às demais responsabilidades do cargo. Na perspectiva do secretário, o país ainda não olha com a devida atenção para a função de diretora(or), apesar da importância que possui. É um cargo complexo, que demanda

conhecimentos técnicos e competências socioemocionais para atuar em um cenário desafiador, inclusive pela vulnerabilidade social de muitos estudantes. Não obstante, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar foi apontada como um importante referencial que oferece uma estrutura comum para a função.

“Em outros lugares, o diretor não tem essa relação tão visceral que o diretor brasileiro tem com a sua comunidade. [...] eu sinto muito por ainda não poder fazer mais por eles. A educação brasileira vai melhorar quando você tiver um gestor realmente em condição de cuidar da escola” (secretário de Educação).

5.2.2. Seleção das(os) diretoras(es)

A seleção das(os) diretoras(es) escolares da rede estadual do Mato Grosso do Sul ocorre em um processo constituído de três etapas: formação para as(os) interessadas(os); eleição; e formação em serviço para as(os) selecionadas(os).

1. Na primeira fase do processo seletivo as(os) candidatas(os) com interesse em ser diretora(or) escolar devem realizar uma formação ofertada e custeada pela Secretaria de Educação sobre as atividades de gestão do ambiente escolar. O Curso de Gestão para Dirigente Escolar é oferecido no formato on-line e possui uma carga horária de 40 horas.
2. Na segunda fase, as(os) funcionárias(os) efetivas(os) da rede estadual de ensino, que possuem formação de nível superior e em licenciatura (mesmo que não sejam professoras/es, podendo ser merendeira/o ou funcionárias/os da limpeza, por exemplo), e que realizaram a formação da etapa anterior, podem se candidatar ao cargo de diretora(or) e diretora(or)-adjunto. A partir de eleições realizadas no âmbito de cada uma das escolas, a comunidade escolar vota para eleger a chapa de candidatas(os) que estará à frente da gestão escolar por um mandato de quatro anos. Cada gestão pode ser reconduzida a um novo mandato apenas uma vez, mediante nova eleição.
3. Na terceira e última fase, há um novo processo formativo exclusivo para as(os) diretoras(es) eleitas(os) e que já estão atuando nas escolas da rede estadual de ensino. Além dessa formação ser mais específica sobre a atuação das(os) diretoras(es) no contexto escolar, ela possui uma carga horária quatro vezes maior do que a formação realizada na primeira etapa do processo seletivo, o que corresponde a 160 horas oferecidas de forma on-line, por meio do Curso de Formação em Gestão Escolar.

Além de passar por essas três etapas, as(os) diretoras(es) empossadas(os) ainda precisam elaborar um plano de gestão para o período correspondente ao seu mandato, segundo a Secretaria de Educação:

“Ele tem que entregar um plano de gestão. O que vai fazer nesses quatro anos de mandato? E esse plano de gestão é revisitado todo ano. Nós vamos cobrar as metas e os objetivos propostos no plano de gestão. Além disso, esse plano de gestão ainda é

**amarrado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que toda escola é obrigada a ter”
(Secretaria de Educação).**

5.2.3. Descrição da rotina e das atribuições

As atribuições das(os) diretoras(es) escolares na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul foram descritas pela Secretaria de Educação a partir de cinco dimensões: pedagógica; administrativa; financeira; recursos humanos; interação e ambiente escolar.

1. Pedagógica: envolve questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como planejamento de aulas, currículo, atividades e projetos pedagógicos.
2. Administrativa: diz respeito às questões burocráticas que envolvem o funcionamento da escola, como realização de matrículas, transferências, contratação de serviços e outras atividades relacionadas à Secretaria.
3. Financeira: trata das questões relacionadas ao uso dos recursos financeiros por parte das escolas, cuja(o) responsável legal pelo uso desses recursos e pela respectiva prestação de contas é a(o) diretora(or) escolar.
4. Recursos humanos: está relacionado com a gerência e o acompanhamento das atividades desempenhadas pelas(os) demais profissionais da escola, como coordenadoras(es), professoras(es), profissionais da limpeza, cozinheiras(os), porteira(o), socorristas do corpo de bombeiros, entre outras(os) profissionais que atuam no âmbito da escola.
5. Interação e ambiente escolar: envolve as interações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar, sendo uma atribuição da(o) diretora(or) promover um clima escolar que seja harmônico e baseado no respeito e na boa convivência. Para isso, a(o) diretora(or) escolar deve atuar como mediadora(or) de conflitos e uma(um) boa(bom) interlocutora(or).

Segundo a Secretaria de Educação a respeito das atribuições de diretoras(es) escolares:

**“Nós resumimos todas elas em cinco dimensões que o diretor tem que se preocupar dentro da gestão das nossas escolas. A primeira e mais importante, a que perseguimos muito, é a gestão pedagógica. [...] as cinco dimensões são: pedagógica, administrativa, financeira, recursos humanos, interação e ambiente escolar. Então, nas nossas escolas, hoje, o diretor tem que cuidar diretamente de todas essas áreas. E, para isso, em 90% das nossas escolas nós já temos adjuntos. Só escolas bem pequeninhas não têm”
(Secretaria de Educação).**

Por sua vez, essas atribuições são expressas de diferentes formas no cotidiano das escolas, conforme pode ser observado na descrição da rotina de um dos diretores entrevistados:

“Nós chegamos cedo, às 7h. Eu gosto de ficar na entrada, fazendo o acolhimento dos alunos. Os pais vêm, conversam com você. E aí eu passo pelo pessoal da equipe de limpeza, vejo como está, passo pela cozinha, dou aquela olhada por toda a escola. Depois, sentamos aqui e vemos documentações, alinhamos a prestação de contas com o secretário (da escola). [...] Tem vezes que eu saio para fazer orçamento, para fazer compras. A rotina é essa. Os estudantes saem às 15h45, eu gosto de ir lá na saída, ver como eles estão, ver os pais que chegam, ver se está tudo ok. E vamos fazendo assim a rotina da escola. Mas é puxado um dia assim, você não para” (diretor).

Observa-se que a rotina de diretora(or) escolar é permeada por atividades de diferentes naturezas, que vão desde o atendimento de pais e alunas(os) até a realização de cotações para comprar os itens demandados pela escola. A partir do depoimento de um outro diretor escolar, é possível constatar que, mesmo dispondo de outras pessoas para auxiliá-lo na realização das tarefas da escola, algumas das suas atribuições não são compartilhadas com outras(os) atoras(es). Esse aspecto traz para a análise a discussão sobre compartilhar tarefas e responsabilidades, sendo perspectivas diferentes e com consequências relevantes para a lógica de liderança:

“Eu sempre falo, a escola pode até delegar, nós delegamos, fazemos muito, trabalhamos muito em cima da gestão democrática, só que você tem que saber aquilo que delega, porque você que vai responder por tudo. Nós temos uma pessoa que assume esse papel de acompanhamento com fornecedoror, só que você tem que fazer o pagamento, a responsabilidade é toda sua, o nosso CPF fica vinculado. Então, temos que saber de tudo, podemos até delegar, mas temos que conhecer. Primeiro, você tem que conhecer para poder fazer e poder delegar, porque não tem como delegar uma demanda se você não conhece” (diretor).

5.2.4. Características gerais das interações nas escolas

As interações que ocorrem no ambiente escolar podem ser de duas ordens. A primeira diz respeito às que ocorrem entre as(os) atoras(es) responsáveis pelo funcionamento da escola, como diretora(or), diretora(or)-adjunta(o), coordenadora(or) e professoras(es), e se relacionam à forma como interagem para execução das atividades. Já o segundo tipo de interação diz respeito às questões de convivência entre os diferentes indivíduos, incluindo estudantes.

No primeiro conjunto, observa-se que, em ambas as escolas visitadas, as interações entre todos os membros da equipe de gestão parecem bem sintonizadas, pautadas pelo diálogo constante e pela escuta ativa de todas(os) as(os) atoras(es) envolvidas(os) no desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Parte dessa sintonia se deve ao compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes membros da equipe gestora, integrada pela(o) diretora(or), diretora(or)-adjunta(o) e coordenação pedagógica. Na medida em que se estabelece uma relação de diálogo e compartilhamento da tomada de decisões, criam-se meios para que a autonomia de todos os indivíduos seja respeitada e todos os membros da equipe gestora reconheçam a sua importância para o bom funcionamento da escola.

“O trio é bem alinhado. Nós conversamos bastante sobre muitas decisões. Eu sou descentralizador. Eu gosto de fazer uma gestão democrática mesmo. Vamos decidir? É um trio que responde, é um trio que decide. [...], nós sentamos com os coordenadores de área, conversamos com eles, e eles passam para os professores” (diretor).

Essa mesma relação se estabelece entre as(os) coordenadoras(es) de área e as(os) professoras(es). As(os) coordenadoras(es) de área são aquelas(es) responsáveis por coordenar as(os) professoras(es) de uma mesma área disciplinar, como ciências humanas, exatas e ciências da natureza. Assim, essas(es) coordenadoras(es) são responsáveis pelo planejamento específico das suas respectivas áreas e pela realização de reuniões semanais com as(os) professoras(es) de uma mesma área disciplinar. Com isso as(os) professoras(es) possuem um canal de diálogo constante e direto com uma(um) atora(or) responsável por apoiá-las(os) no desenvolvimento das suas atividades, além de também poderem contar com a equipe gestora, que dialoga frequentemente com as(os) docentes, embora de forma menos sistemática que as(os) coordenadoras(es) de área.

“Os alunos saem às 15h45, o professor fica em planejamento até 16h30. Nesse momento de planejamento, conversamos com eles, sentamos, vemos demandas que a escola tem que atender, tiramos os anseios deles. Também tem uns grupos de WhatsApp com professores, em que eles nos perguntam, nós também passamos informações a eles” (diretor).

Além das relações que se estabelecem entre a equipe de gestão e as(os) professoras(es), destacam-se ainda as de convivência com as(os) alunas(os). Em termos gerais, a relação que se estabelece entre a equipe gestora e as(os) professoras(es) com as(os) alunas(os) é identificada como sendo harmoniosa, de respeito mútuo entre todas(os) e uma boa sinergia no cotidiano da escola. Algumas(alguns) das(os) entrevistadas(os) atribuem essa boa relação ao fato de as escolas serem de tempo integral, o que aumenta o período de convivência entre as(os) alunas(os), o contato com demais atoras(es) da escola e promove mais momentos de troca e comunicação. Por sua vez, essa relação também se estende para os outros membros da escola, segundo o coordenador de uma delas:

“Como a escola passou a ser de tempo integral, todos os integrantes dela, servidores, se conheceram melhor e hoje têm uma relação praticamente familiar, porque passam o dia inteiro na escola e é mais fácil conhecer o outro. Diferentemente de quando trabalhávamos em escola regular, que cada pessoa vinha, dava sua aula e ia embora. Agora não. Praticamente, ficamos o dia inteiro. É mais fácil ter esse convívio entre os servidores” (coordenador pedagógico).

Em outra escola, o diretor destaca que ela ser de tempo integral viabiliza a realização de algumas atividades que também aproximam estudantes de professoras(es), como as tutorias. Nesse projeto, professoras(es) ficam

responsáveis por acompanhar o desenvolvimento de um conjunto de alunas(os) e orientá-las(os) sobre a sua rotina de estudos, planejamento, escolhas profissionais e outras questões relacionadas à sua formação e trajetória.

Em ambas as escolas também existem os chamados “clubes de protagonismo”, nos quais um conjunto de alunas(os) forma um grupo que irá se dedicar a uma determinada atividade, como cinema, teatro, música, religião, esportes, ou outras questões que sejam de interesse das(os) próprias(os) alunas(os). Esses grupos se reúnem uma ou duas vezes por semana e são geridos e organizados pelas(os) discentes, possuindo uma(um) líder e uma(um) vice-líder, além de contar com o apoio e acompanhamento de uma(um) professora(or).

Apesar da prevalência de relações harmônicas no âmbito de cada uma das escolas, as(os) entrevistadas(os) destacam que algumas vezes ocorrem conflitos entre as(os) próprias(os) alunas(os) ou entre as(os) alunas(os) e as(os) professoras(es). Quando essas situações são em sala de aula, a depender da gravidade, as(os) professoras(es) resolvem as questões ali mesmo ou em casos mais graves, que tendem a atrapalhar a continuidade das atividades da aula, a questão é levada para a coordenação ou para a direção.

5.2.5. Processos de gestão

Os processos de gestão tendem a variar conforme o contexto de cada escola e em função das relações que se estabelecem em cada unidade. No entanto, existem expectativas provenientes da Secretaria de Educação que orientam, por exemplo, processos formativos e como deve se dar a gestão escolar. Nesse sentido, observa-se que na rede estadual do Mato Grosso do Sul existe uma orientação para que a gestão escolar conte com a participação das(os) diferentes atoras(es) e segmentos da escola, de modo que diversos setores possam contribuir com o processo de gestão nas questões que lhes dizem respeito. Segundo um integrante da Secretaria, a respeito do processo de gestão das escolas:

“É muito democrático. O diretor, não toma nenhuma das suas decisões sozinho. Na parte pedagógica, o adjunto tem que se sentar com os coordenadores. Na parte financeira, ele tem que tomar decisão junto com o adjunto e a Associação de Pais e Mestres. Na parte administrativa, na parte de problemas, vou colocar assim, disciplinares, ele toma a decisão junto com o colegiado. Então, ele sempre tem um amparo de outros setores. Por isso que chamamos de decisão democrática, nesse sentido, e colegiada, porque você tem todo um respaldo” (Secretaria de Educação).

Portanto, existe uma orientação proveniente do órgão central para que a gestão da escola seja o mais compartilhada possível. As práticas descritas pelas(os) gestoras(es) escolares sugerem alinhamento com essa expectativa, de modo que essas(es) gestoras(es) realmente buscam distribuir atribuições entre os diferentes setores da escola e contar com esses setores para os processos de tomada de decisão, sem abrir mão de suas atribuições e responsabilidades de diretora(or). Segundo um dos diretores entrevistados:

“Não sou um diretor centralizador. Tem pessoa que gosta de pegar tudo para ela. Eu não. Eu tenho uma equipe, eu tenho um responsável pela prestação de contas. Por exemplo, eu saio, eu faço compra, pego nota, pego certidões, e aí eu passo para o secretário, ele faz. Ele mexe com o PNAE, que é o Programa Nacional da Alimentação Escolar. Eu tenho a pessoa que eu coloquei para mexer com a merenda escolar, para ela imprimir os cardápios e ficar responsável pelo recebimento de produtos. Na cozinha eu tenho um responsável por olhar o trabalho lá dentro. Fazemos assim, eu distribuo funções. E nessa distribuição você tem a equipe muito com você, porque sabe que você os está valorizando participando da gestão escolar” (diretor).

A existência da(o) diretora(or)-adjunta(o) também foi apontada como um fator importante para o compartilhamento do processo de gestão da escola, pois além de auxiliar a(o) diretora(or) na tomada de decisões, ela(e) também possui autoridade e autonomia para exercer determinadas funções. Com isso, a figura de liderança da(o) diretora(or) é compartilhada quase naturalmente e praticamente no mesmo nível com a(o) diretora(or)-adjunta(o). Segundo o relato de um dos diretores:

“Diretor e adjunto são um só, não fazemos essa ruptura, igual diretores que trabalham assim: o diretor vai ficar responsável pelo pedagógico e o adjunto pelo administrativo. Aqui, não fazemos essa divisão, porque eu entendo que ambos têm que fazer tudo e saber de tudo. Não tem como eu assumir o pedagógico e ela o administrativo, porque ela precisa entender do pedagógico, ela precisa fazer a intervenção do pedagógico, assim como eu preciso fazer o administrativo. Então[...] participamos das mesmas reuniões, quando é para fazer compra os dois assumem o papel de comprar, de conferir” (diretor).

Uma outra liderança que participa do processo de gestão escolar e atua nas questões pedagógicas é a(o) coordenadora(or) de área. Conforme citado anteriormente, essa(e) coordenadora(or) atua especificamente na área do conhecimento em que é formada(o) e também leciona. A sua atuação junto às(aos) professoras(es) da área do conhecimento que coordena permite que essas(es) docentes tenham um ponto de referência para tratar das questões específicas da sua área, como planejamento e desenvolvimento de projetos. Com isso, as questões pedagógicas específicas de uma mesma área não precisam contar com a atenção direta da(o) diretora(or) e da coordenação geral, uma vez que a(o) coordenadora(or) de área atua diretamente na prestação de suporte e orientação a essas(es) professoras(es).

Além da participação do próprio conjunto de funcionárias(os) da escola, a gestão escolar ainda conta com a participação da família e responsáveis das(os) alunas(os), a partir da sua atuação em dois colegiados: Associação de Pais e Mestres (APM) e Colegiado Escolar. Segundo os relatos das(os) entrevistadas(os), enquanto a APM atua mais especificamente sobre as questões financeiras da escola, como decisão de uso de recursos e apresentação das

demandas, o Colegiado Escolar, que possui uma participação mais abrangente dos diversos segmentos da escola – funcionárias(os), professoras(es), equipe gestora, alunas(os), pais e responsáveis –, atua sobre questões variadas, como a necessidade de realizar a transferência compulsória de uma(um) aluna(o). Ambos os colegiados funcionam com uma periodicidade regular, reunindo-se cerca de uma vez por mês. Nesses espaços, todas(os) as(os) integrantes podem contribuir com a tomada de decisões acerca das questões que são de competência de cada um dos espaços.

5.3.Práticas de liderança distribuída nas escolas: o caso da rede estadual do Piauí

O Piauí é um estado localizado na região nordeste do país, possui 3.271.199 habitantes e sua rede estadual de educação é composta por 634 escolas e 181.528 matrículas (Censo, INEP, 2023). A pesquisa de campo envolveu duas escolas e a equipe da Superintendência de Ensino da Secretaria de Educação (SEDUC), assim como o secretário de Educação.

A SEDUC possui, enquanto estrutura para apoio à gestão escolar, o Marco de Gestão Escolar do Piauí (2022), documento que orienta e informa as dimensões de atuação das(os) gestoras(es) da rede. O apoio à gestão escolar ocorre por meio da Gerência Regional de Educação (GRE). Ao todo, existem no estado do Piauí 21 GREs que coordenam a implementação da política educacional em divisões territoriais. Essa assessoria é realizada por uma(um) gerente regional e uma(um) coordenadora(or) de ensino.

No contexto das escolas, a dimensão pedagógica tende a ser compartilhada entre o trio gestor e o corpo docente, com autonomia da coordenação pedagógica para resolver questões de articulação, orientar e desenvolver projetos pedagógicos com as(os) professoras(es). A autonomia de organização das(os) estudantes também se destaca, especialmente a partir da organização de grêmios estudantis.

No caso da rede estadual do Piauí, em consonância com os outros dois casos estudados, tanto a equipe da Secretaria quanto as(os) diretoras(es) escolares que participaram da pesquisa relataram desconhecimento sobre o conceito de liderança distribuída. Contudo, disseram possuir conhecimento acerca de outros conceitos, como o de liderança escolar e gestão democrática, que norteiam o Marco de Gestão Escolar que a rede possui, assim como as iniciativas de desenvolvimento profissional das(os) diretoras(es).

De acordo com a Secretaria, aquelas(es) interessadas(os) em ocupar um cargo de gestão escolar devem realizar um curso *on-line* que envolve cinco grandes temas: visão estratégica, liderança pedagógica, convivência e gestão democrática, desenvolvimento de pessoas e gestão administrativo-financeira. Esses temas irão sustentar a atuação das(os) diretoras(es) em quatro pilares, conforme apontado pela equipe da Secretaria: clima escolar, infraestrutura, gestão pedagógica e finanças.

Em relação às práticas relacionadas à atuação das(os) diretoras(es), é interessante observar que os relatos indicam haver processos mais descentralizados nas questões pedagógicas e mais centralizados nas questões administrativo-financeiras. Essa situação é justificada pelo entendimento de que a coordenação pedagógica tem autonomia para

liderar essa frente, sendo que as questões administrativas são de responsabilidade direta da(o) diretora(or) e geram consequências pessoais, caso tenham inconsistências na prestação de contas.

Assim como no caso de Joinville e do Mato Grosso do Sul, os espaços colegiados oficiais, como Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, foram apontados como um exemplo de gestão democrática e, conseqüentemente, de liderança distribuída, no entendimento das(os) entrevistadas(os). Além disso, no dia a dia das escolas há o entendimento de que o compartilhamento da execução das atividades, desde a organização da merenda até os processos diretamente relacionados à aprendizagem, são práticas que garantem uma gestão democrática e, portanto, descentralizada.

Por fim, também no caso do Piauí, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, do CNE, foi apontada como um importante documento de referência para nortear a formação e atuação das(os) diretoras(es) e o exercício da liderança.

A seguir, o detalhamento dos achados das entrevistas na perspectiva das escolas e da Secretaria.

5.3.1. Políticas e ações da Secretaria para o desenvolvimento da liderança escolar

Há uma visão positiva das escolas em relação ao acompanhamento da SEDUC. De acordo com as(os) entrevistadas(os), a atual gestão da Secretaria tem se aproximado das escolas, o que tem contribuído para uma melhoria significativa nos resultados de toda a rede estadual. Essa melhoria se deve ao fato de as(os) técnicas(os) das GREs estarem próximas(os), o que gera sustentabilidade para o desenvolvimento das ações escolares. Além disso, na visão das(os) diretoras(es) escolares, a SEDUC tem promovido mais formação, tanto para diretoras(es) quanto para professoras(es):

“Nós temos a GRE, que faz essa ponte, essa ligação entre a escola e a SEDUC. Nós nunca tratamos das coisas diretamente com a SEDUC. Até mesmo essa questão de enviar alguma documentação, existe um canal chamado SEI. É por meio da GRE que nós mandamos e eles mandam. Assim, qualquer problema, qualquer ação, qualquer coisa de que necessitarmos, primeiro, nós temos a gerente, temos a coordenadora de ensino também, que é quem trabalha mais conosco” (diretor).

Para a Secretaria, aumentar os canais de comunicação é um desafio que está sendo minimizado com as constantes visitas do secretário às escolas, bem como com a organização de momentos em que as(os) gestoras(es) vão à SEDUC. Essas relações de governança e de formação continuada também estão sendo construídas e estabelecidas por meio do Programa Gestão da Aprendizagem, que integra ações e políticas até então isoladas, com o objetivo de elevar os índices educacionais do Piauí.

“O Gestão da Aprendizagem é o básico bem-feito. Avaliar bem, em boa quantidade, ter o dado na mão, os resultados na mão, para poder tratar esses resultados, transformar esses

resultados em formação para os gestores e professores, para que eles possam intervir ativamente em suas escolas e melhorar esses resultados. Construir material didático complementar conforme esses dados, esses resultados, para atacar as maiores deficiências de cada gerência regional, de cada escola, de cada turma, de cada aluno, e fazer um acompanhamento pedagógico, um monitoramento fino desse circuito” (equipe da Secretaria).

A equipe da Secretaria informou investir em formações continuadas específicas sobre liderança escolar para aquelas(es) que fazem parte do Banco de Gestores. Além disso, um dos fundamentos para a organização dessas formações é a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, do CNE, pois a SEDUC acredita que esse é um importante documento de referência para nortear as competências necessárias ao exercício da liderança. A matriz também foi citada como um pilar que orientou o desenho do Marco de Gestão Escolar do Piauí. Na visão das escolas, a matriz é importante para orientar a prática, mas não dá conta das especificidades do chão da escola.

Há uma avaliação positiva sobre o desenvolvimento das políticas e um esforço da SEDUC de orientar, monitorar e desenvolver o trabalho da gestão escolar. Contudo, as(os) diretoras(es) escolares comentam haver muitas ações ocorrendo concomitantemente e uma grande cobrança dos resultados dessas ações.

5.3.2. Seleção das(os) diretoras(es)

Na rede estadual do Piauí as(os) diretoras(es) escolares e as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) são selecionadas(os) por um processo que envolve um conjunto de etapas, chamado Banco de Gestores. Em primeiro lugar, é aberto um edital em que as(os) candidatas(os) à vaga de gestão devem se inscrever, indicando a escola de interesse. Nessa etapa, recebem um curso *on-line* de 40 horas, com cinco dimensões que orientam a atuação das(os) gestoras(es), de acordo com o Marco de Gestão Escolar do Piauí, sendo elas: visão estratégica; liderança pedagógica; convivência e gestão democrática; desenvolvimento de pessoas; e gestão administrativo-financeira.

Após receberem a formação, as(os) candidatas(os) fazem uma prova e, se aprovadas(os), devem construir um plano de gestão da escola, que será apresentado a uma banca em entrevista. A pontuação da prova e da entrevista define as(os) selecionadas(os) que podem ser convocadas(os) ou permanecer no cadastro de reserva do Banco de Gestores. Além disso, de acordo com as(os) técnicas(os) da Secretaria, a cada seis meses uma avaliação de desempenho é realizada, caso a(o) gestora(or) escolar tenha um desempenho muito baixo, ela(e) pode ser substituída(o). A Secretaria recorre ao Banco de Gestores para identificar uma nova pessoa ao cargo.

De acordo com as(os) entrevistadas(os), o Banco de Gestores busca garantir a disponibilidade de pessoas com perfil adequado para assumirem a função de diretora(or) escolar. Por isso, as(os) gestoras(es) em função não possuem um mandato, mas são acompanhadas(os) e avaliadas(os) semestralmente, com base nesses indicadores mencionados.

5.3.3. Descrição da rotina e das atribuições

A equipe de gestão escolar na rede estadual do Piauí é composta por um trio gestor: diretora(or), coordenadora(or) pedagógica(o) e secretária(o) técnico-financeira(o). Em uma semana típica de trabalho, as(os) diretoras(es) recebem as(os) alunas(os) no portão, realizam atendimento a pais e responsáveis, acompanham as(os) servidoras(es), especialmente no preparo da merenda escolar, auxiliam nas demandas da coordenação pedagógica, incluindo análise de resultados e desempenho, além de resolver questões administrativas e financeiras, como a compra de material e merenda escolar.

As(os) diretoras(es) entrevistadas(os) relataram que não passam muito tempo dentro da sala da diretoria, mas que transitam pela escola ao longo do dia, resolvendo questões pedagógicas, disciplinares e relativas ao seu funcionamento, como: acompanhar o momento em que a merenda escolar é servida, o desenvolvimento das atividades em sala de aula e nos espaços de convivência das(os) alunas(os), verificar se a limpeza dos espaços está adequada etc. No geral, apenas nos momentos relacionados à resolução das questões pedagógicas ou administrativas é que as(os) gestoras(es) ficam na diretoria.

“Eu vou à cozinha mil vezes, eu vou à quadra, eu vou às salas de aula, é o tempo todo andando. Eu tenho que dar alimentação de manhã, eu tenho que dar material de limpeza, eu tenho que ver se elas estão limpando, eu tenho que ver se elas estão fazendo o lanche, vou lá para ver se estão servindo corretamente” (diretor).

Para a SEDUC, é preciso superar uma visão de gestoras(es) escolares como gerentes administrativas(os). A atual gestão da Secretaria afirma ter buscado transformar esse perfil, trazendo como foco o papel de liderança. De acordo com as(os) entrevistadas(os), a(o) diretora(or) deve atender a quatro grandes pilares: clima escolar, infraestrutura, gestão pedagógica e finanças. Portanto, embora essas atribuições devam ser desempenhadas pelo trio gestor, é no papel da(o) diretora(or) que são resumidas as habilidades de gestão de pessoas, como a formação das equipes, engajamento e resolução de conflitos. Além disso, a(o) diretora(or) deve desempenhar adequadamente as questões administrativas e de finanças, o que inclui prestação de contas, aquisição dos insumos necessários e manutenção da infraestrutura.

As(os) diretoras(es) apontam que existem muitas responsabilidades administrativas, especialmente relacionadas ao desenvolvimento de projetos e programas específicos da Secretaria de Educação. Entretanto, apesar de as responsabilidades financeiras ocuparem um tempo significativo das(os) diretoras(es), são minimizadas pela ajuda da(o) secretária(o) técnico-financeira(o), que realiza a pesquisa de preços, a análise documental de fornecedoras(es) e o fechamento das contas, sendo as(os) diretoras(es) responsáveis apenas por efetuarem a compra. Apesar de se sentirem sobrecarregadas(os) com as questões administrativo-financeiras, nas duas escolas as(os) diretoras(es) disseram priorizar no dia a dia as questões pedagógicas e a melhoria do desempenho das(os) estudantes.

Entretanto, de acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, o foco pedagógico se mostra um grande desafio em função de preenchimento de relatórios e outras demandas vindas da própria Secretaria.

5.3.4. Características gerais das interações nas escolas

A maneira como as relações interpessoais ocorrem nos casos visitados sugere uma variabilidade de situações. Em uma das escolas, as relações são relatadas como harmoniosas com o trio gestor. As(os) professoras(es) e demais servidoras(es) relatam ter uma ligação comunitária por morar nas proximidades e se conhecerem para além dos muros da escola. Nesse sentido, o diálogo e a confiança no trabalho desempenhado na escola são apontados como elementos característicos. Em relação à gestão das atividades, não há um calendário de planejamento determinado formalmente, as(os) entrevistadas(os) dizem planejar diariamente, conversando e tomando as decisões de forma dialogada.

“Nós temos um diálogo muito de amizade. Eu não preciso, por exemplo, chamar o professor... alguns professores para saber como está a rotina de planejamento deles, porque eu já conheço. [...] Então, é muita parceria. Aqui você vai ver que todo mundo tem o mesmo pensamento, os mesmos ideais, a mesma história” (diretor).

Nessa escola, os momentos de planejamento tendem a ocorrer de duas formas: informalmente, em horários coletivos como almoço e café; ou formalmente, nas reuniões do Conselho de Classe e nos planejamentos que antecedem o início do semestre letivo. As(os) entrevistadas(os) disseram não ter problemas na organização e funcionamento da escola, pois todas(os) as(os) servidoras(es) sabem das suas responsabilidades, não havendo conflitos entre o corpo docente e o trio gestor.

Na outra escola, as entrevistas apontaram para uma relação harmoniosa e de confiança entre o trio gestor, mas também relataram a existência de conflitos com as(os) demais servidoras(es). Esses conflitos ocorrem entre as(os) professoras(es), entre professoras(es) e gestão e entre demais funcionárias(os) e gestão. O conteúdo das divergências está relacionado a questões pedagógicas, de organização dos horários e projetos que possam concorrer a premiações.

Em relação ao planejamento, as(os) entrevistadas(os) disseram não ter um calendário semanal específico, mas que se reúnem diariamente para discutir as questões pedagógicas. Além disso, às quartas-feiras a escola recebe uma técnica da SEDUC para acompanhar o desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro (realizado em parceria com uma organização externa privada sem fins lucrativos), momento em que há planejamento e monitoramento das atividades escolares. O planejamento da coordenação pedagógica com as(os) professoras(es) ocorre durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Além disso, o trio gestor e professoras(es) reúnem-se na semana de planejamento que antecede o semestre letivo e no Conselho de Classe.

Nas duas escolas foram relatados uma boa relação do trio gestor com as(os) estudantes, bem como poucos conflitos entre as(os) alunas(os). De acordo com as(os) entrevistadas(os), as(os) alunas(os) de Ensino Médio já são mais

maduras(os), responsáveis e, no geral, bem comportadas(os). Também foi informado que o regimento interno da escola é constantemente comunicado a elas(es), o que contribui para esse bom comportamento. Os conflitos que envolvem estudantes são de natureza pedagógica, como alunas(os) que não entregam as atividades solicitadas. Nesses casos, as(os) professoras(es) tendem a resolver por conta própria, em sala de aula. Nas eventuais situações de indisciplina que ocorrem, ainda que de modo isolado, as(os) professoras(es) são orientadas(os) a levar as(os) alunas(os) para a direção.

Outro fator indicado como um potencial motivo para o bom comportamento das(os) alunas(os) é a existência do Grêmio Estudantil. Em uma das escolas, essa instância de representação ainda está sendo construída, mas já existem alunas(os) líderes de turma, que cumprem o papel de organizar demandas das(os) estudantes e monitorar eventuais ocorrências em sala de aula. Na outra escola, o grêmio já está consolidado e se constitui como um importante espaço de organização e construção de autonomia. Nas duas escolas as(os) estudantes também estão organizadas(os) em clubes: leitura, jogos, cinema, ou mesmo de oração, por exemplo. Esses clubes se reúnem durante a semana, geralmente nos intervalos e momentos de recreação.

5.3.5. Processos de gestão

A comunicação das escolas com a Secretaria de Educação ocorre por meio das GREs, que desempenham papel fundamental na orientação e no suporte à gestão escolar. De acordo com as(os) entrevistadas(os) de uma das escolas, a gerente da respectiva GRE se reúne todas as segundas-feiras com gestoras(es) das unidades escolares sob sua responsabilidade. Essa reunião acontece virtualmente e tem como objetivo prestar assessoria e monitoramento das demandas solicitadas pela SEDUC.

Para diretoras(es) escolares, as demandas necessariamente mais centralizadas são administrativas e financeiras. As outras questões, especialmente as demandas pedagógicas, tendem a ser mais descentralizadas. Segundo um dos diretores entrevistados:

“A coordenadora toma muita decisão sem necessidade de eu estar junto, porque ela sabe, nós já trabalhamos há muito tempo, ela sabe que pode tomar a decisão por mim. Ela faz isso, por exemplo, na parte pedagógica, principalmente” (diretor).

Contudo, mesmo que essas decisões sejam tomadas por outras(os) servidoras(es), as(os) gestoras(es) escolares relatam gostar de estar a par de tudo o que acontece na escola, então, sempre solicitam que as decisões e os acontecimentos sejam comunicados a elas(es).

Para a equipe da Secretaria, a gestão escolar no Piauí é compartilhada, embora relatem que não é possível afirmar que isso ocorra em todas as escolas da rede, havendo ainda aquelas em que a(o) diretora(or) cumpre o papel de ser apenas uma(um) “gerente”. No entanto, de acordo com as(os) entrevistadas(os), há uma orientação de que a gestão seja compartilhada tanto no interior da escola quanto com a GRE e a SEDUC. Na visão da Secretaria, a(o) diretora(or)

é a figura principal da escola e deve possuir formação e habilidades para ser uma(um) gestora(or) que tenha integração com a comunidade escolar e que participe ativamente da construção das ações e da rotina da escola.

Os espaços de deliberação existentes no contexto escolar da rede estadual do Piauí são: Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil. De acordo com a SEDUC, esses conselhos funcionam, inclusive, por garantia em lei federal. As pautas e o conteúdo das reuniões vão depender do contexto e necessidades de cada escola, porém, a proposta é que esses espaços atuem como um colegiado, no qual são discutidos os desafios que a escola enfrenta, as questões do território, a interação com as famílias, os conflitos que a escola tem que superar, além de contribuir para a implementação das políticas. Segundo a equipe da SEDUC:

“Eles contribuem muito para a execução dessas políticas, desses projetos, dessas ações, na construção de uma gestão escolar mais eficaz, mais eficiente, de soluções para os desafios da escola. São todas instâncias muito importantes e que fazem parte dessa grande engrenagem. Além dos conselhos, os grêmios estudantis também. Nós temos estimulado, fomentando a expansão dos grêmios como um locus de protagonismo estudantil, de manifestação, de articulação, de formação cidadã socioemocional” (equipe da Secretaria).

De acordo com as escolas, o Conselho de Classe funciona como um espaço em que a gestão escolar e as(os) professoras(es) se reúnem trimestralmente para discutir as questões pedagógicas e disciplinares, acompanhar o desempenho das turmas e promover a melhoria dos indicadores. Nesse sentido, essa instância não possui representação das(os) alunas(os) ou pais e responsáveis. Já o Conselho Escolar possui representação de todos os segmentos da escola e funciona como um espaço de prestação de contas e para decidir questões financeiras, como onde os repasses do Programa de Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (PACTUE) serão alocados. As deliberações são realizadas em forma de plenária, com votação das pautas que requerem decisão coletiva.

6.Considerações finais: obstáculos e facilitadores para práticas de liderança distribuída nas escolas

A investigação realizada apontou que o conceito de liderança distribuída ainda é bastante incipiente no Brasil, não tendo sido identificada, na revisão da literatura realizada, uma abordagem sistemática ou explícita que contemple esse conceito, seja de uma perspectiva teórica ou empírica. Por sua vez, o conceito de gestão democrática se mostra presente na literatura brasileira, de modo que as suas práticas comumente estão relacionadas à participação da comunidade nas atividades desenvolvidas no âmbito da escola, sobretudo a partir de espaços institucionalizados de participação, como Associação de Pais e Mestres e Colegiado Escolar.

Ainda assim, esta pesquisa identificou empiricamente que no contexto das escolas investigadas existem práticas que se aproximam do conceito de liderança distribuída e não se restringem apenas à garantia da participação de diferentes atoras(es) nos processos decisórios. Essas práticas estão relacionadas, por exemplo, à atribuição de tarefas a um conjunto de pessoas, à escuta ativa e constante de diferentes atoras(es) escolares nos processos de tomada de decisão, ao fomento do protagonismo das(os) estudantes no desenvolvimento de projetos da escola, entre outras práticas que buscam compartilhar atribuições a diferentes atoras(es) da unidade escolar.

Os dados analisados do questionário nacional apontam para um cenário majoritariamente positivo na visão das(os) docentes em relação à atuação da direção escolar. Conforme apresentado, aproximadamente 90% das respostas indicam que concordam ou concordam fortemente que: a(o) diretora(or) debate com frequência metas educacionais com o corpo docente, trata a qualidade do ensino como uma responsabilidade coletiva, informa sobre possibilidades de aperfeiçoamento profissional, dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem das(os) alunas(os), com frequência as(os) animam e motivam para o trabalho, confiam na(o) diretora(or) como profissional e asseguram a qualidade da convivência.

Ao analisar as respostas do questionário aplicado com as(os) diretoras(es) membros do Centro Lemann, observam-se cinco achados que envolvem: i) uma composição limitada do time de gestão, com apenas 21% das(os) diretoras(es) relatando contarem com vice, coordenação pedagógica e assistente de secretaria; ii) um envolvimento frequente na resolução de conflitos com demandas de pais ou responsáveis, relação entre docentes e estudantes; iii) a alocação de ao menos 1 hora de trabalho por semana para analisar o cumprimento do currículo e discutir intervenções pedagógicas com a coordenação; iv) a existência de processos de avaliação do trabalho da equipe docente, ainda que a maioria (53%) tenha indicado que usa outras metodologias que não as apresentadas nas opções de resposta; e v) a predominância de uma cultura colaborativa, com 85% das(os) respondentes afirmando realizarem o trabalho de maneira conjunta com a equipe. Chamam a atenção os relatos sobre a alta frequência de conflitos e a predominância de um ambiente colaborativo. Novas investigações seriam necessárias para explorar essa relação aparentemente paradoxal.

A pesquisa de campo permitiu um aprofundamento da análise, trazendo fatores que potencialmente contribuem para a promoção de uma perspectiva de liderança distribuída no cotidiano das escolas. Esses fatores podem ser classificados em dois grupos: i) fatores institucionais, que dizem respeito à estrutura organizacional e de recursos das secretarias e escolas; e ii) fatores relacionais, que dizem respeito à forma como as interações ocorrem no contexto escolar.

No conjunto de fatores institucionais, destaca-se a estrutura organizacional proporcionada pelas secretarias de educação às escolas, sobretudo no que diz respeito às(aos) profissionais existentes para compor o time de gestão. Nesse sentido, destacam-se, por exemplo, a figura de diretora(or)-adjunta(o), que juntamente com a(o) diretora(or) escolar possui a responsabilidade de gerir a escola; e a figura de coordenadora(or) de área, que atua como uma(um) planejadora(or) e orientadora(or) sobre as questões pedagógicas de determinada área do conhecimento. Essas(es)

duas(dois) profissionais fomentam a prática da liderança distribuída na medida em que ocupam posições estratégicas e de coordenação das atividades desempenhadas por outras(os) atoras(es) escolares. Observa-se que, diferentemente das respostas coletadas nos questionários, os casos estudados apontam para a existência de uma equipe no time de gestão.

Em relação aos recursos, observa-se que as três secretarias que compuseram o estudo relataram investir na formação de diretoras(es), tanto inicial quanto continuada, indicando um reconhecimento da importância e da necessária capacitação para o desenvolvimento dessas(es) profissionais. Foi relatado também o apoio das secretarias por meio da alocação de assessoras(es) responsáveis por acompanhar o trabalho de diretoras(es), sendo pontos de apoio e monitoramento permanentes. Além disso, questões relacionadas ao processo seletivo também foram relatadas como variáveis importantes na atração de boas(bons) profissionais, ainda que cada caso tenha descrito um tipo de processo, sugerindo uma realidade diversa de contratação, assim como os dados nacionais corroboram.

Em relação aos fatores relacionais, as entrevistas apontam para a importância de interações baseadas na perspectiva da confiança e da comunicação diária, tanto para executar as atividades quanto para tomar decisões coletivas. As entrevistas indicam a importância dos espaços de gestão colegiada e a existência de ferramentas que permitam uma boa organização das atividades, como no caso de Joinville com o Painel de Atuação. Além disso, parte das(os) entrevistadas(os) sugere que a modalidade de escola em tempo integral pode contribuir para o exercício de práticas de liderança distribuída, na medida em que tende a aproximar os indivíduos e, com isso, fortalecer os vínculos que se constituem entre eles, sobretudo os vínculos de confiança.

Destaca-se que o movimento de focar o papel da(o) diretora(or) escolar, a partir de uma perspectiva de competências necessárias para a função é recente, tendo na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar um marco importante – ainda que possam existir iniciativas pontuais prévias a essa resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diversos desdobramentos para o desenvolvimento profissional das(os) diretoras(es) começam a ser estruturados pelas redes de ensino de maneira intencional, envolvendo tanto o processo seletivo quanto iniciativas de formação inicial e continuada. Nesse mesmo movimento, o entendimento da função de diretora(or) enquanto uma liderança escolar também começa a ganhar espaço no debate nacional, ainda que de maneira incipiente. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo mostram que o conceito de gestão democrática permanece como a principal referência, tanto do ponto de vista acadêmico quanto político. Ainda que não sejam conceitos divergentes, são distintos e trazem consigo interpretações e desdobramentos sobre como as atribuições e função de diretora(or) serão definidas e desenvolvidas. O conceito de liderança mostrou poucos resultados nas buscas no campo da educação, sendo o conceito de gestão predominante.

Esta pesquisa permitiu uma investigação inicial, e possivelmente inédita no plano nacional, focada na perspectiva da liderança distribuída, e reuniu experiências diferentes que apontam para a existência de práticas potencialmente relacionadas ao conceito em questão. Tanto os esforços empreendidos pelas secretarias de educação quanto pelas

escolas visitadas apontam para um cenário de valorização do trabalho colaborativo e do reconhecimento da importância da figura da(o) diretora(or) para impulsionar o funcionamento exitoso das escolas. Entretanto, observou-se, de maneira mais proeminente, o relato de tarefas que são compartilhadas, sendo menos evidente a explicação de como as responsabilidades são compartilhadas, incluindo seu monitoramento, resultados e consequências. O conteúdo das experiências analisadas remete, majoritariamente, a “o que” e “onde” e não tanto a “como” as relações ocorrem. Os relatos trazidos pelas entrevistas se concentram em exemplos de atividades compartilhadas, como diferentes pessoas envolvidas em processos de compra, delegação das atividades de organização da merenda escolar, existência de espaços de gestão colegiada e atribuições sobre o acompanhamento de docentes, compartilhadas ou delegadas à coordenação pedagógica. Nesse sentido, observa-se que a perspectiva da(o) “líder plus”, ou seja, da existência de várias pessoas na execução das atividades, argumentada por Spillane, mostra-se predominante na experiência brasileira analisada.

Ainda que o reconhecimento da existência de vários indivíduos assumindo tarefas na escola seja uma característica importante, o conceito de liderança distribuída não se resume à existência de um grupo de pessoas realizando as atividades. A qualidade das interações praticadas, assim como a execução e o acompanhamento das responsabilidades e de seus resultados para o alcance de determinados objetivos fundamentais da organização escolar, são centrais para a consolidação da perspectiva de liderança em questão. Nesse sentido, para uma análise mais específica que possa avaliar com precisão a qualidade dessas interações, novas pesquisas seriam necessárias, a fim de acompanhar as escolas por um período mais longo.

Ainda assim, um ponto relevante observado nos casos estudados sugere uma distância do conceito de liderança, no âmbito das escolas, com as(os) atoras(es) entrevistadas(os) não indicando distinguir aquelas(es) em uma posição de liderança daquelas(es) envolvidas(os) na rotina da liderança. Uma hipótese para essa situação é o receio de que haja uma perda da perspectiva democrática ao se trazer uma discussão mais explícita sobre liderança. Nesse sentido, a predominância de exemplos envolvendo “o que” é distribuído no dia a dia da escola e a ausência de relatos que focam a própria atuação da(o) líder escolar, e que sejam capazes de analisar as práticas entre líder e lideradas(os), sugerem uma visão parcial do conceito. Conforme argumentado por Spillane (2006), a questão principal não é se a liderança é distribuída, mas sim como a distribuição da liderança ocorre. Portanto, para uma discussão mais profunda sobre a efetivação desse conceito, é preciso acompanhar e analisar ao longo do tempo o sistema de práticas formado pelo conjunto de interações entre as(os) diversas(os) profissionais que compõem a escola.

A abertura para explorar novos conceitos, como realizado nesta pesquisa, pode ser uma importante alavanca, tanto para impulsionar novos estudos sobre o tema quanto para evidenciar experiências exitosas a serem desenvolvidas no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, J., Sobral, F. e Mansur, J. 2020. *Exploring shared leadership in public organizations: Evidence from the educational arena*. Revista de Administração Pública, Vol. 54, No. 3, pp. 524–544. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190319x> (acesso 16 setembro 2024).
- Carvalho, M. J. 2012. *A liderança na organização escolar: O diretor*. Práxis Educacional, Vol. 8, No. 13, pp. 193-209.
- Carvalho, N. C. de. 2021. *A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: A percepção de diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba* (dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, PR.
- Dados para um Debate Democrático na Educação. 2023. Simielli, L., et al. *Seleção e formação de diretores* [livro eletrônico]: *mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiros*. 1a. ed. São Paulo: D3e. PDF (Relatório de política educacional).
- Dias, T. V. 2006. *Diretor e comunidade na construção da "Boa Escola": Desafios a enfrentar* (dissertação de mestrado). Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santos, SP.
- Exner, M. K. 2021. *A construção contextual das lideranças escolares: Um estudo sobre a Educação Infantil paulistana* (dissertação de mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, SP.
- Fischer, S. D. 2012. *Implementação da política descentralizada de ensino fundamental: Um estudo sobre a gestão escolar em municípios do Estado de Santa Catarina* (tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração. Salvador, BA.
- Fischer, S. D. e Guimarães, M. C. L. 2016. *Gestão autônoma e democrática: Um estudo nas escolas públicas municipais do estado de Santa Catarina*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Vol. 11, No. 4, pp. 1814-1834. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6133> (acesso 15 setembro 2024).
- Galaz Moraga, E. e Verdugo Penaloza, A. 2023. *Liderança distribuída em escolas públicas e relação com suas categorias de desempenho*. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 14 (spe), e205.
- Gava, S. A. e Nascente, R. M. M. 2023. *Relações entre estilos de liderança, formas de seleção de diretores e práticas de gestão escolar*. Jornal de Políticas Educacionais, Vol. 17, 91868e. <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v17/1981-1969-jpe-17-e91868.pdf> (acesso 16 setembro 2024).
- Junior, E. O. L. 2017. *Liderança e desempenho escolar: Um estudo em duas escolas no Município de Fortaleza - Ceará, Brasil* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Mestrado em Educação. Lisboa, Portugal.
- Kotter, John P. 1999. *What Leaders Really Do*. Harvard business review book.
- Kussem, J. 2019. *A percepção do diretor escolar sobre a política de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba* (dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, PR.
- Lima, N. P. 2022. *Gestão e liderança escolar na pandemia: Um estudo de caso em duas escolas públicas municipais do Maranhão* (tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ.
- Leithwood, K. et al. 2006. *Seven strong claims about school leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Lück, H. 2008. *Liderança em Gestão Escolar*. Editora Vozes, Vol. 4.
- Martins, F. S. e Macedo, A. P. 2019. *Liderança multifacetada e em contracorrente à erosão da gestão democrática: A ação de um diretor de escola*. Educação Por Escrito, Vol. 10, No. 1, e31659. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.31659> (acesso 16 setembro 2024).
- Massena, J. H. 2023. *Concepções e práticas de diretoras na gestão das escolas: Participação e poder nas ideias em debate na Rede Municipal de Porto Alegre* (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS.
- Mendonça, A. P. de. 2017. *Indicação para diretores: É possível haver experiências de gestão democrática? Uma análise da rede municipal de ensino em Camaragibe - PE* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, PE.
- Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2021. *Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*.

- Nascente, R. M. M., Conti, C. L. A. e Lima, E. F. de. 2018. *Políticas públicas e formas de gestão escolar: Relações escola-estado e escola-comunidade*. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Vol. 27, No. 53, pp. 157-169. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p157-169> (acesso 16 setembro 2024).
- Neto, A. C., e Castro, A. M. D. A. 2011. *Gestão escolar em instituições de ensino médio: Entre a gestão democrática e a gerencial*. Educação & Sociedade, Vol. 32, No. 116, pp. 745-770. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008> (acesso 16 setembro 2024).
- Oliveira, A. C. P. D. e Carvalho, C. P. D. 2018. *Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Vol. 23, e230015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015> (acesso 16 de setembro 2024).
- Oliveira, A. C. P. de. e Waldhelm, A. P. S. 2016. *Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: Qual a relação?* Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Vol. 24, No. 93, pp. 824-844. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003> (acesso 16 setembro 2024).
- Pereira, R. da S. e Silva, M. A. da. 2018. *Políticas educacionais e concepção de gestão: O que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal*. Educar em Revista, Vol. 34, No. 68, pp. 137-160. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57219> (acesso 16 setembro 2024).
- Secretaria de Estado da Educação do Piauí. 2022. *Marco de Gestão Escolar do Piauí*. Observatório de Educação. Instituto Unibanco. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/marco-de-gestao-escolar-do-piaui,3f1588d1-302d-4b06-b48b-52850d9fd961> (acesso 16 setembro 2024).
- Pinto, V. R. R. et al. 2019. *Avaliação da influência da liderança transformacional do diretor de escola sobre o desempenho dos alunos: Análise a partir de microdados da Prova Brasil*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 27, No. 102.
- Reis, G. e Guimaraes-Iosif, R. 2012. *The death and life of a school-based environmental education and communication program in Brazil: Rethinking educational leadership and ecological learning*. Environmental Education and Communication, Vol. 11, No. 3-4, pp. 123-132.
- Santos, A. do N. et al. 2023. *Desempenho acadêmico, Índice de Liderança do Diretor e Índice de Confiança do Diretor*. Estudos em Avaliação Educacional, Vol. 34, e10010. <https://doi.org/10.18222/eae.v34.10010> (acesso 16 setembro 2024).
- Schneckenberg, M. 2006. *O princípio democrático na atuação do diretor de escola: Um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR* (tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- Schneckenberg, M. 2009. *Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal*. RBPAE, Vol. 25, No. 1, pp. 115-137.
- Silveira, J. dos S. 2016. *Gestão democrática na perspectiva do diretor de escola* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, SP.
- Siqueira e Silva, F. 2020. *Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel*. Tese de doutorado em Administração Pública e Governo. FGV/EAESP..
- Siqueira e Silva, F. 2023. *Liderança Escolar em Contextos Adversos*. Relatório de Pós-Doutorado em Gestão Pública, Instituto de Estudos Avançados IEA - Cátedra Sérgio Henrique Ferreira, USP - Polo Ribeirão Preto.
- Siqueira e Silva, F. e Neves Ramos, M. 2022. *As Novas Competências do Diretor Escolar*. In: *Transformações da escola e do cenário educacional no Brasil*. Org. Lara Andrea Crivelaro, Guiomar Namó de Mello. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, Â. R. de. 2019. *As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Vol. 27, No. 103, pp. 271-290. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470> (acesso 16 setembro 2024).
- Souza, M. C. de. 2017. *A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas: O caso da Escola Estadual Presidente Kennedy* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, MG.
- Spillane, J. 2006. *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Xavier, L. N. B. 2010. *A importância da gestão participativa para o desenvolvimento das escolas públicas do Distrito de Icoaraci segundo a visão de seus gestores* (dissertação de mestrado). Universidade de Taubaté, Programa de Pós-Graduação em Administração. Taubaté, SP.

APÊNDICES

Apêndice A: Bases de dados utilizadas no levantamento bibliográfico

Base de dados	Descrição e justificativa
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ⁵	Portal que integra os sistemas de informação de teses e dissertações desenvolvidas no país, em todas as áreas do conhecimento, e Instituições de Ensino Superior (IES). Dispõe de um catálogo nacional com textos integrais da produção científica nos programas de pós-graduação.
<i>Educational Administration Abstracts</i> ⁶	Base de dados que fornece registros bibliográficos das diversas áreas da administração educacional, indicando as principais disciplinas, editoras e temas da área, o que inclui a temática de liderança educacional.
<i>Education Resources Information Center (ERIC)</i> ⁷	Base de dados patrocinada pelo Departamento Norte-Americano de Educação e tem por objetivo proporcionar amplo acesso à produção de literatura relacionada à educação.
<i>Google Scholar</i> ⁸	Buscador de produções científicas de diferentes naturezas, como monografias, dissertações, teses, artigos, livros e relatórios técnicos.
Portal de Periódicos Capes ⁹	Base de dados criada nos anos 2000 por uma das principais agências de fomento à pesquisa do país, com intuito de democratizar o acesso ao conhecimento científico. É uma biblioteca virtual que disponibiliza acesso a periódicos científicos de diferentes áreas do conhecimento.
Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo (USP) ¹⁰	Apesar de não ser propriamente uma base de dados, esse portal é um buscador de uma das maiores universidades do país e possibilita o acesso a diversas bases de dados, de diferentes áreas do conhecimento. É um mecanismo eletrônico de busca que facilita a pesquisa e a localização de materiais no acervo físico da Universidade de São Paulo (USP), além de proporcionar acesso a conteúdos digitais em diferentes tipos e formatos.
<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i> ¹¹	Base de dados que organiza e indexa artigos de periódicos acadêmicos brasileiros em formato eletrônico.
Sistema de Bibliotecas da Fundação Getulio Vargas (FGV) ¹²	Uma das principais instituições de ensino na área de administração pública do país possui um sistema com diversas bases de dados do campo da administração pública, que visa facilitar o acesso de pesquisadoras(es) à produção bibliográfica e expansão da produção desenvolvida pela FGV.

Fonte: elaboração própria.

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ <http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=ip,uid&profile=ehost&defaultdb=20h>

⁷ <https://eric.ed.gov/>

⁸ <https://scholar.google.com/>

⁹ <http://www.periodicos.capes.gov.br>

¹⁰ https://buscaintegrada.usp.br/primo_library/libweb/action/search.do

¹¹ <https://www.scielo.br/>

¹² <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/>

Apêndice B: Resultados das bases de dados utilizadas no levantamento bibliográfico

Base de dados	Termos de busca	Resultados totais	Trabalhos selecionados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ¹³	Liderança distribuída, escolas (28); diretor escolar, gestão democrática (465)	493	16
<i>Educational Administration Abstracts</i> ¹⁴	Distributed leadership, education, Brazil (0); shared leadership, education, Brazil (2); collective leadership, education, Brazil (1); principal leadership, education, Brazil (2); democratic management, education, Brazil (1)	6	2
<i>Education Resources Information Center (ERIC)</i> ¹⁵	Distributed leadership, education, Brazil (1); shared leadership, education, Brazil (0); collective leadership, education, Brazil (1); principal leadership, education, Brazil (2); democratic management, education, Brazil (1)	4	1
<i>Google Scholar</i> ¹⁶	Liderança distribuída, escolas (132); diretor escolar, gestão democrática, escolas (16.500)	16.632	11
Portal de Periódicos Capes ¹⁷	Liderança distribuída, escolas (11); diretor escolar, gestão democrática, escolas (36)	47	2
Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo (USP) ¹⁸	Liderança distribuída, educação, diretor (667); liderança, diretor (23)	690	6
<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i> ¹⁹	Liderança distribuída, escolas (1); diretor escolar, gestão democrática (2)	3	1
Sistema de Bibliotecas da Fundação Getulio Vargas (FGV) ²⁰	Liderança distribuída, escola, diretor (78); liderança, diretor (13)	91	5
TOTAL		17.967	44

Fonte: elaboração própria.

¹³ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁴ <http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=ip,uid&profile=ehost&defaultdb=20h>

¹⁵ <https://eric.ed.gov/>

¹⁶ <https://scholar.google.com/>

¹⁷ <http://www.periodicos.capes.gov.br>

¹⁸ https://buscaintegrada.usp.br/primo_library/libweb/action/search.do

¹⁹ <https://www.scielo.br/>

²⁰ <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/>

Apêndice C: Questionário aplicado com diretoras(es) da rede do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação

Estudo sobre liderança distribuída no Brasil

Estimada(o) diretora(or) escolar,

Você está sendo convidada(o) para participar desta pesquisa sobre Liderança Distribuída no Brasil, que irá compor o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) da UNESCO. Este estudo foca a gestão exercida pela(o) diretora(or) escolar, buscando identificar em que medida se constata práticas de liderança relacionadas a interações e envolvimento da comunidade na gestão escolar.

A seguir, você será direcionada(o) para um *link* com 26 questões. O objetivo deste questionário não é avaliar a qualidade do seu trabalho enquanto diretora(or), mas sim coletar perspectivas de quem está, ou já esteve, nessa função acerca de possíveis práticas da liderança. O foco são pessoas que ocupam ou já ocuparam o cargo de diretoria escolar. Caso não esteja mais na função, solicitamos que responda ao questionário com base nas situações e características da sua escola, durante seu último ano como diretora(or). Reforçamos que não existe resposta certa ou errada neste questionário, sendo fundamental que as respostas reflitam o que mais se aproxima da sua realidade, mesmo que isso sugira situações que pareçam indesejáveis.

Sua participação é voluntária e anônima. Os resultados desta pesquisa serão divulgados de maneira agregada, portanto, não serão disponibilizadas respostas individuais das(os) respondentes. Caso não queira responder a alguma questão, basta pular a pergunta. Valorizamos muito sua participação neste estudo, que irá compor um importante insumo com alcance global sobre o trabalho da gestão escolar no Brasil. Recomendamos que você reserve 20 minutos para completar o questionário, que ficará disponível até o dia 30/5/24.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Filomena Siqueira (siqueirafilomena@gmail.com).

Para começar, gostaríamos de identificar algumas características gerais suas.

1. Atualmente, você está no cargo de diretora(or) escolar?
 - a. Sim
 - b. Não

2. Qual a sua cor ou raça?
- a. Branca
 - b. Preta
 - c. Parda
 - d. Amarela
 - e. Indígena
 - f. Não quero declarar
3. Qual a sua idade?
- a. Até 34 anos
 - b. Entre 35 e 44 anos
 - c. Entre 45 e 54 anos
 - d. Entre 55 e 64 anos
 - e. 65 anos ou mais
4. Qual o seu gênero?
- a. Feminino
 - b. Masculino
 - c. Outro
 - d. Não quero declarar
5. Há quanto tempo você está, ou esteve, como diretora(or) nesta escola?
- a. Há menos de 1 ano
 - b. Entre 1 e 2 anos
 - c. Entre 3 e 5 anos
 - d. Entre 6 e 9 anos
 - e. 10 anos ou mais

A seguir, gostaríamos de identificar algumas características gerais da sua escola.

6. Neste momento, sua escola conta com quais profissionais na gestão?
- a. Apenas diretora(or)
 - b. Diretora(or) e vice-diretora(or)
 - c. Diretora(or) e coordenadora(or) pedagógica(o)
 - d. Diretora(or), vice-diretora(or) e coordenadora(or) pedagógica(o)
 - e. Diretora(or), vice-diretora(or), coordenadora(or) pedagógica(o) e ao menos uma(um) assistente de secretaria

7. Neste ano, qual a quantidade de estudantes matriculadas(os) na sua escola?
- a. Até 50 matrículas
 - b. Até 150 matrículas
 - c. Até 300 matrículas
 - d. Até 500 matrículas
 - e. Mais de 500 matrículas
8. Neste ano, qual a quantidade de professoras(es) compondo o corpo docente da sua escola?
- a. Até 15 docentes
 - b. Até 30 docentes
 - c. Até 50 docentes
 - d. Até 80 docentes
 - e. Mais de 80 docentes
9. Neste ano, quais etapas de ensino funcionam na sua escola? Assinale todas as alternativas pertinentes.
- a. Educação Infantil – creche
 - b. Educação Infantil — pré-escola
 - c. Ensino Fundamental – anos iniciais
 - d. Ensino Fundamental – anos finais
 - e. Ensino Médio
10. Selecione a UF na qual sua escola está localizada.
- a. [Adicionar opções para cada uma das 26 Unidades Federativas e Distrito Federal]
11. Indique a qual dependência administrativa sua escola pertence.
- a. Rede estadual
 - b. Rede municipal
 - c. Rede federal
12. Caso queira, compartilhe conosco o nome da sua escola (opcional).
- a. Pergunta com campo para resposta aberta

Sabemos que a gestão escolar realiza múltiplas atividades e possui diversas responsabilidades, então, gostaríamos de entender a frequência com que algumas atividades ocupam seu tempo ao longo de uma semana típica de trabalho. [nota: esta pergunta foi invalidada em função de problemas na disponibilidade das respostas]

13. Organize as atividades a seguir, a partir daquelas que, normalmente, mais ocupam o seu tempo ao longo de uma semana, sendo 1 a que mais ocupa e 6 a que menos ocupa. [pergunta de classificação]

- a. Atendimento a pais e responsáveis
- b. Resolução de conflitos
- c. Organização de demandas administrativas (recursos, subvenções, documentos, merenda etc.)
- d. Organização de demandas pedagógicas (gestão de programas ou políticas; organização de processos avaliativos; seleção de materiais didáticos; acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico - PPP)
- e. Participação em reuniões com a equipe da Secretaria
- f. Interações com a coordenação pedagógica e docentes da sua unidade escolar
- g. Acompanhamento e análise dos dados de desempenho das(os) estudantes

Entre os desafios da gestão, sabemos que questões relacionais podem trazer importantes problemas para o trabalho da direção escolar. Gostaríamos de mapear a frequência com que situações de conflito ocorrem na sua escola e como você é envolvida(o).

14. Na sua perspectiva, com qual frequência as(os) professoras(es) te acionam para resolver conflitos envolvendo as(os) alunas(os) quando eles ocorrem?
- a. Não ocorrem conflitos na minha escola
 - b. Não sou acionada(o) para resolver conflitos
 - c. Sempre ou quase sempre as(os) professoras(es) me acionam para resolver conflitos
 - d. Ocasionalmente as(os) professoras(es) me acionam para resolver conflitos
 - e. Raramente as(os) professoras(es) me acionam para resolver conflitos
15. Assinale o tipo de conflito para que você frequentemente é acionada(o) para apoiar na resolução (assinale todas as alternativas pertinentes).
- a. Raramente ocorrem conflitos na minha escola
 - b. Conflito entre o corpo docente
 - c. Conflito entre as(os) estudantes
 - d. Conflito entre docente e estudante
 - e. Conflito entre pais/responsáveis e docentes
 - f. Conflito entre coordenação pedagógica e docente
 - g. Conflito entre outras(os) funcionárias(os) da escola (por exemplo: terceirizadas/os)

Em relação à gestão dos processos de ensino e aprendizagem, gostaríamos de entender em que medida algumas atividades são realizadas.

16. Indique com qual frequência você consegue alocar 1 hora de trabalho ou mais para analisar o cumprimento do currículo pelo corpo docente.
- a. Diariamente
 - b. De duas a três vezes na semana
 - c. De uma a duas vezes na semana

- d. A cada duas semanas
- e. A cada mês
- f. A cada semestre
- g. Não há uma periodicidade específica

17. Indique com qual frequência você consegue alocar 1 hora de trabalho ou mais para discutir intervenções pedagógicas com a coordenação pedagógica e equipe docente.

- a. Não há uma periodicidade específica
- b. A cada semestre
- c. A cada mês
- d. Diariamente
- e. De duas a três vezes na semana
- f. De uma a duas vezes na semana
- g. A cada duas semanas

Agora, gostaríamos de mapear sua percepção em relação à qualidade das interações com a equipe escolar e em que medida você acredita influenciar outras pessoas.

18. Na sua percepção, como você classificaria a qualidade da interação entre você e a equipe da sua escola (envolvendo o trio gestor, docentes e demais funcionárias/os)?

- a. Não me sinto bem na interação com o time escolar
- b. Raramente me sinto bem na interação com o time escolar
- c. Ocasionalmente me sinto bem na interação com o time escolar
- d. Sempre ou quase sempre me sinto bem na interação com o time escolar

19. Na sua percepção, seu trabalho influencia as(os) docentes?

- a. Não observo que minhas ações influenciam a maneira como as(os) docentes atuam
- b. Raramente observo que minhas ações influenciam a maneira como as(os) docentes atuam
- c. Ocasionalmente observo que minhas ações influenciam a maneira como as(os) docentes atuam
- d. Sempre ou quase sempre observo que minhas ações influenciam a maneira como as(os) docentes atuam

20. Na sua percepção, como você avalia o engajamento da equipe com o funcionamento geral da escola?

- a. Não observo que a equipe está engajada
- b. Raramente observo que a equipe está engajada
- c. Ocasionalmente observo que a equipe está engajada
- d. Sempre ou quase sempre observo que a equipe está engajada

21. Na sua percepção, qual o engajamento das(os) estudantes com as atividades escolares?
- a. Observo que sempre ou quase sempre a maioria das(os) estudantes se mostra engajada com as atividades escolares
 - b. Observo que ocasionalmente a maioria das(os) estudantes se mostra engajada com as atividades escolares
 - c. Observo que raramente a maioria das(os) estudantes se mostra engajada com as atividades escolares
 - d. Não observo que a maioria das(os) estudantes se mostra engajada com as atividades escolares
22. Na sua percepção, qual o engajamento da comunidade escolar com as atividades escolares?
- a. Observo que raramente a maioria da comunidade escolar se mostra engajada com as atividades escolares
 - b. Observo que ocasionalmente a maioria da comunidade escolar se mostra engajada com as atividades escolares
 - c. Observo que sempre ou quase sempre a maioria da comunidade escolar se mostra engajada com as atividades escolares
 - d. Não observo que a maioria da comunidade escolar se mostra engajada com as atividades escolares

Agora, gostaríamos de entender em que medida algumas práticas de formação e gestão colegiada ocorrem na sua escola.

23. Na sua percepção, com qual frequência você se envolve em atividades para o desenvolvimento profissional das(os) docentes (como organizar ou incentivar a participação das/os docentes em formações)?
- a. Não há uma periodicidade específica na qual promovo ou incentivo a participação das(os) professoras(es) em atividades formativas
 - b. Diariamente eu promovo ou incentivo a participação das(os) professoras(es) em atividades formativas
 - c. Semanalmente eu promovo ou incentivo a participação das(os) professoras(es) em atividades formativas
 - d. Quinzenalmente eu promovo ou incentivo a participação das(os) professoras(es) em atividades formativas
 - e. Mensalmente eu promovo ou incentivo a participação das(os) professoras(es) em atividades formativas
 - f. Semestralmente eu promovo ou incentivo a participação das(os) professoras(es) em atividades formativas
24. Na sua perspectiva, existe uma cultura colaborativa entre a equipe docente e de gestão da sua escola?
- a. Não observo que a equipe realiza o trabalho de maneira colaborativa
 - b. Sempre ou quase sempre observo que a equipe realiza o trabalho de maneira colaborativa
 - c. Ocasionalmente observo que a equipe realiza o trabalho de maneira colaborativa
 - d. Raramente observo que a equipe realiza o trabalho de maneira colaborativa

25. Existem metodologias de avaliação apoiando o trabalho da equipe docente e de gestão da sua escola, como autoavaliação, avaliação entre pares, avaliação 90 ou 360 graus?
- a. Sim, uma vez por ano ou mais é realizada ao menos uma das práticas de avaliação mencionadas
 - b. Existem outras práticas de avaliação apoiando o trabalho da equipe docente e da gestão. Descreva:

 - c. Não existem práticas estabelecidas de avaliação nesta escola

Para finalizar, gostaríamos de entender o envolvimento de algumas(alguns) atoras(es) escolares no funcionamento geral da escola.

26. Na sua percepção, qual a consistência dos espaços de gestão colegiada (como Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres)?
- a. Não observo que resolvemos questões importantes nesses espaços
 - b. Observo que raramente resolvemos questões importantes nesses espaços
 - c. Observo que ocasionalmente resolvemos questões importantes nesses espaços
 - d. Observo que sempre ou quase sempre resolvemos questões importantes nesses espaços
27. Na sua percepção, qual o envolvimento do trio gestor e das(os) docentes nos processos de tomada de decisão sobre atividades centrais para o funcionamento da escola?
- a. Não observo que o trio gestor e as(os) docentes se envolvem na tomada de decisões
 - b. Observo que sempre ou quase sempre o trio gestor e as(os) docentes se envolvem na tomada de decisões
 - c. Observo que ocasionalmente o trio gestor e as(os) docentes se envolvem na tomada de decisões
 - d. Observo que raramente o trio gestor e as(os) docentes se envolvem na tomada de decisões

Você concluiu o questionário!

Muito obrigada pelo seu tempo e contribuição!

ANEXOS

Anexo A: Atribuições das(os) diretoras(es) escolares nos estados brasileiros

Síntese das atribuições dos diretores, conforme análise das legislações estaduais

Atribuição	Estados
REPRESENTAR A UNIDADE ESCOLAR: representar a Unidade Escolar, responsabilizando-se pelo seu funcionamento, respondendo juridicamente por ela.	AC; AP; ES; GO; MG; MS; MT; RO; RN; RS; SP
INDICAR QUADROS: indicar coordenador de ensino, coordenadores pedagógicos, coordenador administrativo e o secretário escolar.	AC
ELABORAR CALENDÁRIO ESCOLAR: ser responsável pelo cumprimento dos dias letivos e da carga horária prevista em lei.	AC; AP; BA; DF; ES; MG; MT; PE; PI; RN; RS; SC; SP
DISPONIBILIZAR ESCALA DE TRABALHO: fixar a escala de trabalho da equipe gestora, supervisionar a distribuição da carga horária obrigatória dos servidores da escola e organizar a lotação dos recursos humanos da unidade escolar observando a legislação em vigor e as orientações da Secretaria.	AC; BA; ES; MG; PB; RO; RS; SE; SC; SC; SP
CONTROLAR ASSIDUIDADE: ser responsável pelo monitoramento e controle de assiduidade do quadro de pessoal da unidade escolar; monitorar a escrituração no livro de ponto; incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar.	AC; AP; BA; ES; MG; PI; RN; RJ; SC; SP
ASSINAR DOCUMENTOS: assinar declarações, ofícios, certificados, diplomas, históricos escolares, transferências e outros documentos da escola.	AC; AP; BA; GO; MS; RN; SE; SC; SP
ORGANIZAR OFERTA DE MATRÍCULA: ser responsável pela organização, execução e monitoramento de toda oferta de matrículas do ensino na unidade escolar.	AC; AP
COMPARTILHAR NORMAS: dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do sistema estadual de ensino, cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, portarias, resoluções, programas, projetos e orientações da Secretaria de Educação, apurar e	AP; BA; ES; MG; MS; MT; RJ; RO; RS; SC; SP

fazer apurar irregularidades das quais venha a tomar conhecimento no âmbito da unidade escolar.

MONITORAR SERVIÇOS: monitorar, sistematicamente, os serviços de alimentação/merenda escolar; fiscalizar a execução dos serviços de limpeza, manutenção, vigilância e transporte escolar.

ES; MG; PE; SC; SP

ORGANIZAR RECURSOS FINANCEIROS: prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola; submeter ao órgão superior e/ou à comunidade escolar, para apreciação e aprovação, o plano de aplicação dos recursos financeiros e a prestação de contas; articular e elaborar ata de prioridades do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e/ou Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PEDDE) e outros recursos provenientes do FNDE.

AP; BA; ES; MG; DF; GO; MS; MT; PB; PE; PI; RJ; RO; RN; RS; SC; SP

ZELAR E INCENTIVAR O USO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da unidade escolar; zelar pelo patrimônio da escola, manter bibliotecas atualizadas e organizadas.

BA; ES; MG; MS; MT; PE; RO; RJ; SE; SC; SP; RS

ELABORAR E GERIR PLANO PEDAGÓGICO: ser responsável pela gestão pedagógica da unidade escolar, executar e monitorar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros planos (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Plano de Ação Anual etc.).

AC; AP; BA; ES; DF; GO; MG; MS; MT; RO; PE; PB; PI; RN; RJ; RS; SC; SE; SP

PARTICIPAR DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS: participar das reuniões pedagógicas, cursos e formações promovidas pelos órgãos centrais do sistema estadual de educação.

AC; AP; ES; MG; MS

ORGANIZAR REUNIÕES PEDAGÓGICAS: promover a formação continuada da equipe técnico-pedagógica, em especial dos professores; estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação; garantir o cumprimento das horas-atividade na unidade escolar, correspondendo a 1/3 (um terço) da carga horária semanal; elaborar quadro com cronograma da rotina da equipe pedagógica.

ES; MG; MS; PE; PB; PR; SP; SC

GARANTIR OS CONTEÚDOS CURRICULARES: garantir o desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada; promover ações para recuperação de alunos com baixo rendimento; fomentar projetos desenvolvidos na unidade escolar que contribuam para a melhoria do

ES; MS; MT; PB; PE; RS ; SC; SP

processo de ensino-aprendizagem e para o engajamento dos alunos e de toda a equipe escolar.

AVALIAR DESEMPENHO: coordenar o processo de avaliação de desempenho dos profissionais lotados na unidade escolar; responsabilizar-se pela elaboração de autoavaliação.

AP; ES; MG; GO; PR; SC; SP

DISPONIBILIZAR INDICADORES EDUCACIONAIS: apresentar resultados de rendimento, desempenho e outros indicadores educacionais dos alunos, implementar processos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento de ações e de resultados da escola.

AC; AP; BA; ES; MG; MS; PE; PI; RJ; PR; RO; RS ; SC ; SE ; SP

RESPONSABILIZAR-SE PELOS RESULTADOS EDUCACIONAIS: responsabilizar-se, com a equipe de apoio à gestão escolar e o corpo docente, pelos resultados do processo ensino-aprendizagem, tendo como foco a equidade.

ES; PE; RJ

INCENTIVAR PARTICIPAÇÃO EM AVALIAÇÃO: promover a participação nas avaliações externas, com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% dos estudantes.

MG; PE; SC

DIALOGAR COM A COMUNIDADE ESCOLAR: convocar e presidir reuniões da comunidade escolar; mobilizar a comunidade escolar para o(s) plano(s) de ação da unidade escolar; apresentar à comunidade escolar os resultados das avaliações internas e externas.

AP, ES; GO; MS; PE; PR; RJ; RN; RS; SE; SC; SP

INCENTIVAR PROTAGONISMO JUVENIL: incentivar e acompanhar o protagonismo dos estudantes, por meio dos Grêmios, dos Conselhos de Líderes de Turma, do Conselho de Escola e de projetos socioeducativos.

ES; PE; PB; SC; SP;

Fonte: Siqueira e Silva (2020).

Anexo B: Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança transformacional, focada em objetivos bem definidos.
2. Configurar a cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem.
3. Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos(os) têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais.
4. Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo formação e apoio com foco nas competências gerais dos docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC – formação continuada, proporcionando condições de atuação com excelência.
5. Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso, aplicando conhecimentos teóricos e práticos que impulsionem a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes e (re)orientando o trabalho educativo por evidências, obtidas por meio de processos contínuos de monitoramento e de avaliação.
6. Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.
7. Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.
8. Integrar a escola com outros contextos, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas para o fortalecimento do seu projeto pedagógico.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem.

Fonte: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, 2021