



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

EDIÇÃO REGIONAL SOBRE LIDERANÇA EM EDUCAÇÃO 

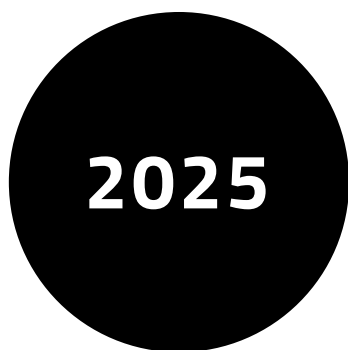
2025

América Latina

Liderar para a democracia



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO



América Latina

Liderar para a democracia

Esta publicação está disponível em Open Access sob a licença Attribution ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.pt>). Ao utilizar o conteúdo desta publicação, os usuários aceitam estar vinculados aos termos de uso do Open Access Repository da UNESCO (<https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa>).

As imagens marcadas com um asterisco (*) não se enquadram na licença “<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.pt>” CC-BY-SA e não podem ser usadas ou reproduzidas sem a permissão prévia dos detentores dos direitos autorais.

A UNESCO é uma editora de Open Access e todas as publicações são disponibilizadas on-line, gratuitamente, por meio do repositório documental da UNESCO. Qualquer comercialização de suas publicações pela UNESCO destina-se à recuperação de custos reais nominais para impressão ou cópia de conteúdo em papel ou CDs e distribuição. Não há fins lucrativos.

As designações empregadas e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a expressão de qualquer opinião por parte da UNESCO com relação à situação legal de qualquer país, território, cidade ou área ou de suas autoridades, ou com relação à delimitação de suas fronteiras ou limites.

Título original em inglês: Global Education Monitoring Report 2025 on Leadership and Education – Regional Edition for Latin America: *Lead for democracy*

Publicado em 2025 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Esta publicação pode ser referenciada como: UNESCO. 2025. *América Latina: Liderança para a Democracia*. UNESCO, Paris

Publicado em 2025 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Diseño gráfico y maquetación: UNESCO
Tradução: OEI

Créditos: © UNESCO GEM Report / Rooftop

Elementos gráficos: © Canva

Quaisquer erros ou omissões encontrados após a impressão serão corrigidos na versão on-line em:
<https://www.unesco.org/gem-report/en>

Este relatório e todos os materiais relacionados estão disponíveis para download aqui: <https://bit.ly/2025lac>

© UNESCO e OEI, 2025



ISBN: 978-92-3-700032-8

<https://doi.org/10.54676/BRNY9642>

A Declaração de Incheon e a Estrutura de Ação da Educação 2030 especificam que o mandato do *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é ser "o mecanismo de monitoramento e relatório sobre o ODS 4 e sobre a educação em outros ODS" com a responsabilidade de "relatar a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar a responsabilizar todos os parceiros relevantes por seus compromissos como parte do seguimento e revisão geral dos ODS". Ele é preparado por uma equipe independente sediada pela UNESCO.

A equipe do *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é responsável pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro e pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelos pontos de vista e opiniões é assumida pelo seu Diretor.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação

Diretor: Manos Antoninis

Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Catarina Cerqueira, Anna Cristina D'Addio, Rafaela Maria Da Silva Santos, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Stephen Jacques Flynn, Tuamanaia Foimapafisi, Pablo Fraser, Chiara Galasso, Lara Gil Benito, Baptiste Gorteau, Pierre Gouédard, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Aurélia Mazoyer, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Diana Sharafieva, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan, Dorothy Wang and Elsa Weill.

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é uma publicação anual independente. O Relatório GEM é financiado por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas e facilitado e apoiado pela UNESCO.



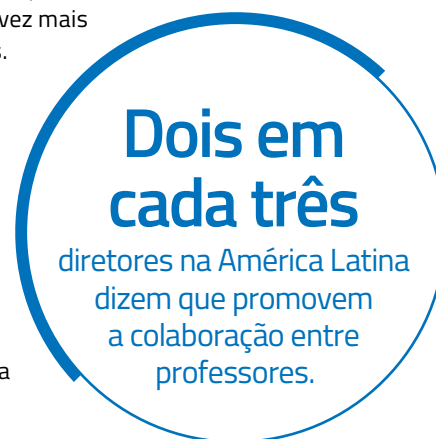
BREVE RESUMO

Como os diretores de escola na América Latina distribuem suas funções e responsabilidades de liderança?

Os líderes escolares não são, e não podem ser, heróis. O conceito de liderança distribuída ganhou destaque no último quarto de século e muda o foco dos atos individuais para a dinâmica da interação social nas escolas. Ele reconhece que o sucesso escolar depende de relacionamentos colaborativos e responsabilidades compartilhadas. À medida que as metas educacionais das escolas se tornam cada vez mais complexas, um único líder não consegue reunir todas as competências necessárias. Os diretores devem delegar funções de liderança e poderes de decisão às suas equipes, promovendo um ambiente de confiança, inclusão e inovação.

Esta edição regional acompanha o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/5 e documenta as formas que essas práticas assumem na América Latina. Embora o termo “liderança distribuída” não seja amplamente utilizado em documentos de políticas, a cultura educacional da região enfatiza muito a gestão democrática nas escolas. Isso se manifesta em uma variedade de estruturas participativas, como equipes de gestão, coletivos de professores, conselhos comunitários e governos estudantis. O envolvimento dos pais na tomada de decisões em nível escolar varia consideravelmente de país para país.

O envolvimento de toda a comunidade escolar na liderança da escola fortalece a participação, o empoderamento e os valores democráticos. Embora não seja sinônimo de liderança democrática, a liderança distribuída contribui significativamente para as práticas e os valores democráticos, uma consideração vital na região.



Uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz

Prefácio

Em uma época de desafios educacionais cada vez mais complexos, a noção tradicional de um líder escolar solitário e heroico simplesmente não é mais sustentável. Este relatório, *Liderar para a democracia*, destaca uma verdade fundamental: escolas e comunidades prosperam quando a liderança é distribuída. É por meio da experiência combinada de professores, alunos, famílias e membros da comunidade que conseguimos definir e atingir metas compartilhadas, promovendo ambientes de confiança, inclusão e inovação.

Esta pesquisa traz à tona o poder da liderança distribuída, um conceito que, embora nem sempre seja explicitamente mencionado, está profundamente enraizado na cultura educacional da Ibero-América. Esse compromisso com a colaboração se reflete nas diversas estruturas de participação da região, desde as equipes de gestão escolar até o corpo discente, bem como nos altos níveis de envolvimento obrigatório de professores, alunos e famílias.

Entretanto, apesar dessa base sólida, o relatório também revela uma divisão crítica. Embora a liderança distribuída seja praticada, ela nem sempre é incentivada de forma

consistente pelos governos. Essa desconexão entre a prática e a política, juntamente com o treinamento deficiente e a tomada de decisões centralizada, limita o potencial da liderança colaborativa. Isso é particularmente preocupante, considerando o papel fundamental das escolas como espaços para a educação cívica e a promoção de valores democráticos.

Este relatório é um chamado às armas. Precisamos fechar a lacuna entre a teoria e a prática, garantindo que as políticas, os programas de treinamento, os processos de tomada de decisão e os mecanismos de seleção estejam alinhados com os princípios da liderança distribuída. Ao capacitar as comunidades escolares e promover uma cultura de colaboração, podemos liberar todo o potencial de nossas escolas para educar e inspirar as gerações futuras. Este relatório oferece percepções e recomendações valiosas para formuladores de políticas, educadores e outras partes interessadas importantes, preparando o caminho para um futuro mais colaborativo e democrático para a educação de qualidade na Ibero-América.



Stefania Giannini
Diretor-Geral Adjunto para Educação, UNESCO



Mariano Jabonero Blanco
Secretário Geral, Organização de Estados Ibero-Americanos
para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Sobre a Organização dos Estados Ibero-Americanos

A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é a maior organização de cooperação multilateral entre os países de língua espanhola e portuguesa da Ibero-América. Criada em 1949 e com sede em Madri, a OEI trabalha diretamente com os governos de seus 23 países membros, elaborando programas e projetos para fortalecer as políticas públicas de educação, ciência e cultura.

Atualmente, conta com 19 escritórios nacionais, além de sua Secretaria Geral em Madri. Em 2024, recebeu o prestigioso Prêmio Princesa das Astúrias de Cooperação Internacional “por seu trabalho frutífero na promoção do multilateralismo e por representar uma ponte importante nas relações entre a Europa e a Ibero-América”.

A OEI concebe a educação, a ciência e a cultura como ferramentas para o desenvolvimento humano, geradoras de oportunidades para todos. Assume este compromisso junto com os seus parceiros para alcançar objetivos comuns: a integração e a coesão regional, o fortalecimento de nossas democracias e o bem-estar de nossas comunidades.

Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

Secretário-geral: Mariano Jabonero Blanco

Secretário Geral Adjunto: Andrés Delich

Diretor-Geral da Educação e do Ensino Técnico-Profissional: Tamara Díaz Fouz

Equipe da OEI: Anabel Martínez Valle, Elisa Cantueso Jiménez, and Juan José Leal Martínez

Agradecimentos

As equipes do Relatório de Monitoramento Global da Educação e da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) gostariam de agradecer o apoio dos muitos colaboradores desta edição regional.

Gostaríamos de agradecer aos representantes dos ministérios da educação dos 18 países participantes (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai) que forneceram informações para a pesquisa realizada pela OEI. Apreciamos a liderança e o apoio fornecidos pelos escritórios nacionais da OEI nesse processo.

Agradecemos a orientação e o apoio na elaboração do relatório e, especialmente, nas mensagens e recomendações de quatro membros do Conselho Consultivo da OEI: Ricardo Cuenca (Professor da Universidad Nacional Mayor de San Marcos e pesquisador do Instituto de Estudios Peruanos), Mariano Narodowski (Diretor do Departamento de Educação da Universidad Torcuato Di Tella), Renato Opertti (Professor da Universidad Católica de Uruguay) e José Weinstein (Professor e Diretor do Programa de Liderança Educacional da Universidad Diego Portales).

Gostaríamos de expressar a Nossa gratidão aos pesquisadores e especialistas que prepararam os estudos de caso dos países e os documentos de referência, listados abaixo, e àqueles que compartilharam suas perspectivas e contribuições para a pesquisa.

Agradecemos especialmente à Fundação Ceibal, que contribuiu com a avaliação e liderança do professor no Uruguai.

Também gostaríamos de agradecer aos Líderes Escolares Globais por seu apoio na coleta de depoimentos de diretores de escolas incluídos neste relatório.

O relatório foi editado por Andy Quan. Por fim, gostaríamos de agradecer às pessoas e organizações que trabalharam arduamente na tradução, produção, design e impressão desta edição regional.

ESTUDOS DE CASOS DE PAÍSES

Salvo indicação do contrário, os estudos de caso são a fonte de todos os exemplos dos países em foco.

Argentina

Liderança distribuída em educação na América Latina: Argentina

Mariano Narodowski

Brasil

Liderança distribuída em educação na América Latina: Brasil – Ceará

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Liderança distribuída em educação na América Latina: Brasil – Santa Catarina (Joinville), Mato Grosso do Sul e Piauí

Filomena Siqueira, Gabriel Santana Machado e Karoline Oliveira, e Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação

Chile

Liderança distribuída em educação na América Latina: Chile

José Weinstein, Javiera Peña, Gonzalo Muñoz e Francisca Maldonado (Universidad Diego Portales)

Colômbia

Liderança distribuída em educação na América Latina: Colômbia

Cristhian James Diaz Meza e Wilson Acosta Valdeleón (Centro de Liderança e Excelência Docente, Universidad de la Salle), Pablo Torche (EDECESA), Jorge Esteban Castillo Peña e Óscar Julio Maureira Cabrera

Costa Rica

Liderança distribuída em educação na América Latina: Costa Rica

Claudia Limón Luna e Ángel Dubón Marchelli

Honduras

Liderança distribuída em educação na América Latina: Honduras

Juan Carlos Llorente

DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Liderança distribuída em educação na América Latina: Governança

Ricardo Cuenca (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)

Liderança distribuída em educação na América Latina: Tecnologia

Tamara Díaz Fouz, Anabel Martínez Valle e Juan José Leal Martínez (OEI)

Liderança distribuída em educação na América Latina: Monitoramento e avaliação

Silvina Gvirtz (Universidad Nacional de San Martín) y Victoria Abregú (Universidad de San Andrés)

Liderança distribuída em educação na América Latina: Conceitualização

Renato Opertti (Presidente do Conselho Assessor da OEI e do Instituto de Educación de la Universidad ORT de Uruguay)

Liderança distribuída em educação na América Latina: Desenvolvimento profissional

Denise Vaillant (Instituto de Educación de la Universidad ORT de Uruguay)

Liderança distribuída em educação na América Latina: Resultados da pesquisa dos ministérios da educação

José Weinstein, Javiera Peña (Programa de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales) y Francisca Maldonado (Universidad Argentina de la Empresa, UADE)

Índice

A liderança distribuída envolve a participação na definição e no alcance de metas comuns	15
O conceito de liderança distribuída não é muito difundido na América Latina.	18
O foco político da liderança distribuída é limitado	19
A delegação do poder de decisão afeta as perspectivas de liderança distribuída	20
Os processos de seleção são importantes para a legitimidade dos diretores	22
Os programas de treinamento de liderança dão atenção à colaboração	24
Os sistemas de avaliação de diretores ainda não criaram as condições para a liderança distribuída.	26
Os processos de participação da equipe escolar variam em termos de estrutura e intenção	27
Os processos de participação da comunidade escolar variam em termos de estrutura e intenção	34
<i>Os alunos podem exercer a liderança por meio de canais formais e informais.</i>	34
<i>Pais e membros da comunidade engajados podem orientar as escolas em direção às suas metas.</i>	35
A liderança distribuída pode influenciar as práticas e os resultados da escola	37
As práticas de liderança distribuída assumem uma variedade de formas na América Latina	40
...para estabelecer uma visão	41
...para apoiar o aprendizado	41
...para promover a colaboração	42
<i>...com alunos, famílias e comunidades</i>	42
<i>...entre escolas</i>	43
...para desenvolver pessoas	43
Conclusões	45
Recomendações	46
Referências	47

Quadro

Quadro 1. Edições regionais do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) 2024/5	11
Quadro 2. O apoio público à democracia diminuiu na América Latina nos últimos anos.	13
Quadro 3: As definições de muitos conceitos se sobrepõem às da liderança distribuída	17
Quadro 4. O Chile realizou uma série de reformas na liderança escolar nos últimos 20 anos.	20
Quadro 5. No Brasil, a indicação política é um método formal de seleção de diretores.	23
Quadro 6. Honduras treina funcionários públicos para serem líderes do sistema, com ênfase na participação.	25
Quadro 7: As TICs são uma ferramenta que pode facilitar a liderança distribuída nas escolas	29
Quadro 8: Avaliação e liderança de professores para inovação no Uruguai	31
Quadro 9: Os professores em funções de liderança precisam de apoio para desenvolver todo o seu potencial	32

PRINCIPAIS MENSAGENS

Os líderes escolares não podem fazer tudo sozinhos.

- Ao distribuir a liderança, os diretores aproveitam a experiência coletiva da comunidade escolar para definir e atingir metas comuns.

O conceito de liderança distribuída carece de reconhecimento universal nas políticas latino-americanas.

- Apenas três países fazem referência explícita à liderança distribuída em suas leis, regulamentos ou políticas. A liderança participativa é mencionada explicitamente em oito países. A gestão democrática das escolas é um princípio constitucional no Brasil.
- Mas existem práticas de liderança distribuída. O Diretor do Programa Turma no estado brasileiro do Ceará promoveu um relacionamento mais forte entre as escolas e as famílias. As redes de escolas no Chile são espaços de encontro para os diretores.

A liderança distribuída é mais fácil quando o poder é delegado às escolas.

- A Guatemala, a Nicarágua, o Panamá, o Peru e a República Dominicana atribuem o menor grau de autonomia às escolas.
- Os diretores ou a equipe de gestão decidem sobre o desenvolvimento profissional dos professores na Argentina, Costa Rica e Peru, enquanto os professores decidem em conjunto na Guatemala e no Uruguai.

A liderança distribuída exige mudanças nas estruturas organizacionais, mas também nas culturas.

- Em sistemas educacionais tradicionalmente verticais, a implementação da liderança distribuída exige melhor coordenação e políticas apoiadas por programas de formação inicial e continuada.
- A autonomia na tomada de decisões da escola deve ser acompanhada por órgãos colegiados, garantindo que o poder de decisão não fique concentrado no diretor da escola.

Boas práticas de recrutamento e treinamento podem apoiar a liderança distribuída.

- Dos 17 países, 13 têm concursos públicos para o recrutamento de diretores, embora o clientelismo ainda esteja presente em alguns contextos.
- Somente o Chile, a Colômbia e a Nicarágua promovem a liderança distribuída ou abordagens semelhantes em

seus programas de treinamento para diretores; em geral, o treinamento permanece teórico e é fornecido principalmente por agentes não estatais.

Os professores em funções de liderança precisam de apoio.

- Dois em cada três diretores da região relatam que promovem a colaboração entre os professores, de acordo com o Estudo Regional Comparativo e Explicativo de 2019.
- Quase todos os países organizaram estruturas de participação de professores, e todos incluem professores nos conselhos escolares.
- No entanto, os professores geralmente não percebem que suas perspectivas são valorizadas. Na Colômbia, o apoio técnico aos professores é limitado a intervenções administrativas.

A liderança distribuída se manifesta por meio do envolvimento de alunos, pais e comunidades.

- A inclusão de alunos nos órgãos de gestão escolar é obrigatória em 70% dos países, enquanto as políticas ou regulamentações sobre o envolvimento dos pais estão em vigor em 83% dos países.
- As comunidades escolares estão envolvidas na definição das metas de melhoria das escolas na Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras e Peru.
- Quase todos os países têm estruturas organizadas de participação da comunidade escolar. Honduras e México incluem sindicatos, Argentina e Colômbia incluem representantes de ex-alunos.

A liderança distribuída pode promover valores democráticos dentro e fora da escola.

- Nos cinco países que participaram do Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã, os alunos mais expostos ao diálogo aberto, ao debate e ao pensamento crítico tinham níveis mais altos de conhecimento cívico e maior probabilidade de acreditar no valor da participação democrática.
- Como uma gestão democrática das escolas, a liderança distribuída contribui para um maior senso de agência entre todas as pessoas, levando a melhores resultados e maior bem-estar.

Os diretores ajudam a moldar a direção de suas escolas. Mas eles lideram de maneiras tão diferentes que não há uma maneira fácil de demonstrar como eles impactam a educação – o que explica, em parte, por que esse impacto é frequentemente ignorado. Além disso, o conceito de liderança escolar e as percepções das funções dos líderes vêm mudando nas últimas décadas em todo o mundo (Gurr, 2023). Espera-se que os diretores de escola desempenhem

menos uma função administrativa e mais um impacto nos “resultados” da escola (Pont, 2020). Entretanto, embora tenha havido uma tendência a se concentrar em resultados de aprendizado mensuráveis, há uma gama muito mais ampla de resultados aos quais as escolas podem aspirar: inclusão, paz, cidadania e domínio de ferramentas de tecnologia digital, entre muitos outros (**Quadro 1**).

QUADRO 1.

Edições regionais do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) 2024/5

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/5 concentrou-se na liderança educacional em nível de escola, sistema e política. A percepção comum de que a liderança é importante para as escolas foi capturada na citação de que “não há um único caso documentado de uma escola que tenha conseguido mudar a trajetória do desempenho dos alunos na ausência de uma liderança talentosa” (Leithwood et al., 2006 ; p.5).

Mas os pesquisadores que procuram documentar o impacto da liderança tendem a se concentrar em práticas específicas observáveis e resultados mensuráveis, geralmente aqueles que emergem dos resultados de testes padronizados (Grissom et al., 2021). Na prática, os líderes geralmente influenciam diferentes resultados dos alunos e o fazem indiretamente, moldando o ambiente e a cultura da escola. É difícil estabelecer um vínculo causal direto entre ações que são difíceis de observar e vários resultados dos alunos. Há também muitos fatores mediadores, muitas vezes não relacionados aos líderes, o que torna cada vez mais difícil separar a contribuição específica da liderança (Robinson e Gray, 2019).

Portanto, existe o risco de que alguns resultados importantes para os quais os líderes contribuem recebam menos atenção. Por esse motivo, as edições regionais do ciclo do Relatório GEM 2024/5 exploram resultados como o desenvolvimento de um ethos escolar inclusivo na Europa Central e Oriental, no Cáucaso e na Ásia Central, e a transformação digital no Leste Asiático.

Esta edição é o resultado de uma colaboração entre o Relatório GEM e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Ela se concentra no empoderamento e na democracia por meio do exercício da liderança distribuída na América Latina, com base em três evidências. Primeiro, foram realizados estudos de caso em seis países: Argentina, Brasil (dois casos), Chile, Colômbia, Costa Rica e Honduras. Em segundo lugar, foram compilados perfis de países sobre padrões, condições de trabalho, processos de seleção e programas de treinamento de liderança escolar para todos os países da América Latina como parte da preparação do *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/5* para o site *Profiles Enhancing Education Reviews* (PEER). Em terceiro lugar, a OEI, com o apoio de seus escritórios nos países, realizou uma pesquisa com os ministérios da educação sobre suas políticas e regulamentações de liderança. Representantes ministeriais de 18 países latino-americanos responderam, fornecendo informações sobre como os países incorporam aspectos da liderança distribuída, incluindo estruturas participativas nas escolas, processos de tomada de decisão e mecanismos de avaliação e prestação de contas. No caso da Bolívia, as respostas foram recebidas após a conclusão da análise dos dados e não puderam ser incorporadas ao relatório.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/5 (UNESCO, 2024a) identificou quatro dimensões centrais da liderança educacional que os diretores de escola, um dos vários tipos de líderes educacionais, devem exercer se quiserem contribuir para qualquer resultado educacional:

- Definição de expectativas, ou *liderança transformacional*, que envolve comportamentos que influenciam, inspiram e motivam os membros da comunidade escolar a melhorar a escola.
- Foco no aprendizado, ou *liderança instrucional*, que envolve comportamentos que influenciam, inspiram e motivam a comunidade escolar a melhorar os resultados do aprendizado.
- Promover a colaboração, ou *liderança distribuída*, que se refere à maneira como os líderes interagem e colaboram com os outros e compartilham responsabilidades.
- O desenvolvimento de pessoas não é apenas parte das responsabilidades de gestão de recursos humanos

dos líderes escolares, mas também exige que eles continuem a ajudar suas equipes a aprender e crescer.

A primeira de uma série de “sete afirmações de peso amplamente aceitas sobre liderança escolar bem-sucedida” argumentava que: “De todos os fatores que contribuem para o que os alunos aprendem na escola... a liderança é a segunda em força, atrás apenas da instrução em sala de aula” (Leithwood et al., 2004, p. 70). Uma das razões pelas quais a liderança tem esse impacto é que “os líderes têm o potencial de liberar capacidades latentes nas organizações... os educadores em posições de liderança estão em uma posição única para garantir a sinergia necessária” (Louis et al., 2010, p. 9). Mas a sinergia e a colaboração também aparecem em duas das outras “sete afirmações convincentes”. A quinta afirmação é que a influência da liderança escolar pode ser especialmente positiva nos resultados da escola e dos alunos “quando é distribuída”, enquanto a sexta afirmação é que “alguns padrões de distribuição são mais eficazes do que outros” (Leithwood et al., 2020a).

O conceito de liderança distribuída, amplamente utilizado nos últimos 25 anos (Spillane, et al., 2001), reconhece que o exercício da liderança é determinado pelas relações sociais dentro das escolas (Bates, 2010; Bush, 2020). Os funcionários da escola dependem uns dos outros e, portanto, as funções de liderança devem ser compartilhadas para atingir as metas educacionais, especialmente à medida que as metas da escola se tornam cada vez mais complexas. A liderança não é apenas uma questão de ações, como geralmente se percebe, mas também de interações. Como nenhum indivíduo possui todas as competências necessárias, é importante que os líderes escolares trabalhem com suas equipes, atribuindo-lhes funções e responsabilidades, mas também capacitando-as por meio da distribuição de funções de liderança formais e informais e do poder de decisão. Sob certas condições, como confiança e uma cultura organizacional de apoio, essa abordagem pode promover a inclusão e a inovação.

Como uma abordagem eficiente e eficaz para a organização e a gestão da escola, a liderança distribuída se refere às relações dos diretores não apenas com

seu pessoal docente e não docente, mas também com alunos, pais e partes interessadas externas. Por sua vez, o envolvimento da comunidade escolar na liderança da escola é importante para o sucesso do projeto da escola e também é um exercício de fortalecimento da participação, do empoderamento e da democracia. Essa abordagem, portanto, tem ramificações sociais mais amplas. Embora a liderança distribuída nem sempre seja uma liderança democrática, os dois conceitos se sobrepõem consideravelmente (Woods, 2010).

A participação nos processos de tomada de decisão e implementação promove um senso de propriedade que comprovadamente contribui para o desempenho e o bem-estar dos alunos (Kilicoglu, 2018). A liderança distribuída contribui para um maior senso de agência entre todos os indivíduos (Woods, 2020). Esse tipo de governança escolar reconhece a contribuição de cada indivíduo. A escola se torna um espaço onde os membros de sua comunidade experimentam a comunicação, a reflexão e a ação conjunta (Murillo e Duk, 2024).

A educação, e as escolas em particular, devem ser a base dos valores democráticos (Dewey, 1916), oferecendo oportunidades de aprendizado sobre e por meio da vida institucional. Elas podem contribuir para a preparação de cidadãos informados, engajados e responsáveis por meio da educação cívica, incluindo a educação integrada às atividades extracurriculares. As escolas são espaços onde os alunos, em particular, experimentam a vida coletiva, familiarizam-se com a diversidade, a diferença de opinião e o conflito, aprendem sobre direitos e deveres, participam ativamente e aprendem o idioma da comunidade (Cuenca, 2019). Os alunos aprendem muito com o que vivenciam, por isso é essencial que as escolas e seus líderes sigam práticas democráticas em questões como responsabilidade, valores, disciplina, cooperação, comunicação e participação (Bäckman e Trafford, 2007).

A liderança distribuída e democrática na educação ajuda a fortalecer as sociedades democráticas. Isso é importante em todo o mundo, inclusive na América Latina, onde as pesquisas de opinião documentaram um declínio no apoio dos cidadãos à democracia (**Quadro 2**).

QUADRO 2.

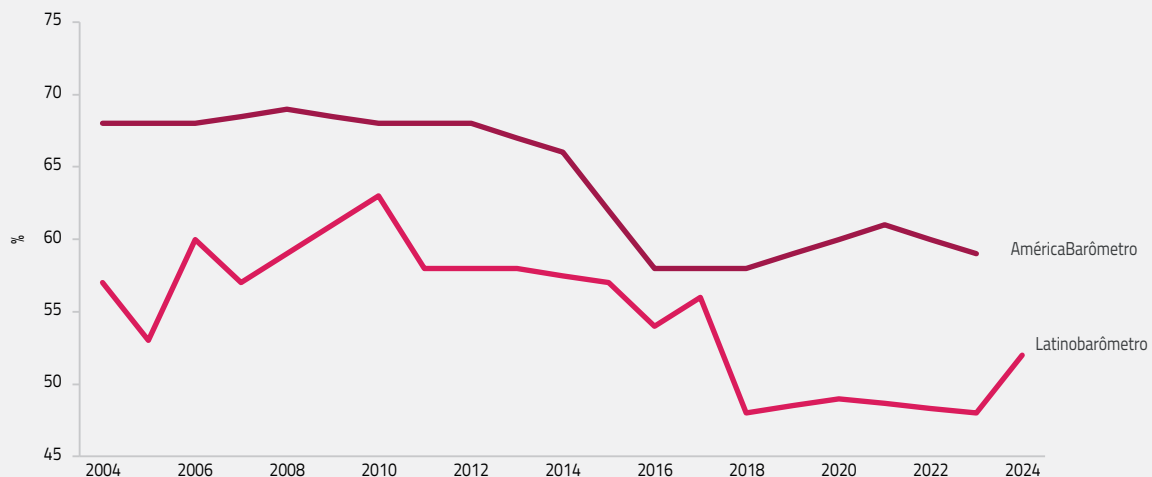
O apoio público à democracia diminuiu na América Latina nos últimos anos.

De meados do século XX até a década de 1980 e início da década de 1990, grande parte da América Latina foi governada por regimes autoritários que restringiam as liberdades civis, silenciavam a dissidência e minavam as instituições democráticas (Smith 2005). Sistemas democráticos relativamente estáveis tornaram a região um exemplo de resiliência democrática. Entretanto, duas grandes pesquisas de opinião pública concordam que o apoio à democracia caiu na América Latina em meados da década de 2010 e não se recuperou aos níveis anteriores desde então (**Figura 1**). Primeiro, o Projeto de Opinião Pública da América Latina (LAPOP), ou AmericasBarometer, mostra que a proporção de adultos que concordaram que a democracia é a melhor forma de governo permaneceu estável em 68% entre 2004 e 2012, mas caiu em 2014 e mais rapidamente em 2016/17 para 58%, um nível que permaneceu até 2023. O apoio à democracia em 2023 foi mais alto no Uruguai (75%), Costa Rica (72%) e Chile (70%), mas mais baixo em Honduras (49%), Suriname (48%) e Guatemala (48%).

Segundo, de acordo com o Latinobarómetro, 52% dos latino-americanos apoiaram a democracia em 2024. Embora isso tenha representado um aumento significativo de quatro pontos percentuais em relação a 2023, os níveis de satisfação ainda estavam 11 pontos percentuais abaixo do nível alcançado em 2010. Os resultados das pesquisas LAPOP e Latinobarómetro geralmente coincidem e também são creditados por preverem indiretamente a mudança de atitudes em relação à democracia que se manifestou na expressão do sentimento do cidadão no Chile, Colômbia e Equador em 2019. A segunda metade da década de 2010 também foi caracterizada pela crescente intolerância e conflito cultural em torno de questões de orientação sexual e identidade e expressão de gênero, o que também afetou a educação.

FIGURA 1**O apoio à democracia caiu na América Latina em meados da década de 2010 e não se recuperou desde então.**

Porcentagem de adultos em países da América Latina que concordam que a democracia é a melhor forma de governo, 2004-24



Fonte: Latinobarómetro (2024) e Lupu et al. (2023).

A confiança nas instituições democráticas é uma questão complexa. Ela envolve a satisfação com os serviços públicos, mas também percepções de justiça, equidade e transparência, bem como possibilidades de participação na tomada de decisões (OECD, 2024). Uma governança escolar distribuída e democrática também pode desempenhar um papel importante no reforço dessas percepções e na expansão dessas possibilidades entre os cidadãos atuais e futuros. Isso envolve, entre muitas outras coisas, preparar os membros da comunidade escolar para ouvir outras pessoas com pontos de vista dos quais possam discordar, em um espírito de diálogo e cooperação. Envolve também a agência política, oferecendo aos membros da comunidade escolar a oportunidade de expressar suas opiniões.

Continua na página seguinte

QUADRO 2. *Continua*

Sob os regimes autoritários do passado, as escolas da América Latina serviram como ferramentas de controle em vez de capacitação. Com o retorno à democracia no final do século XX, a educação tem sido a pedra angular para a construção de sociedades democráticas e para a formação de uma nova geração de cidadãos críticos que nunca mais aceitariam o regime autoritário (Cox et al., 2009). A Argentina incorporou lições da ditadura em reformas curriculares no início da década de 1990 (González, 2014). O Brasil reintroduziu a educação cívica no ensino médio (Luiz e Barcelli, 2013). O Chile promoveu a educação descentralizada e um foco renovado na cidadania e nos direitos sociais (Villalobos, 2016).

Entretanto, a democracia não deve ser apenas ensinada, mas também praticada. Estruturas escolares hierárquicas podem sufocar a voz dos alunos e desestimular a participação democrática. As evidências do Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã mostram que os alunos que sentiam que suas vozes eram ouvidas na escola tinham maior probabilidade de valorizar a participação política e acreditar que poderiam fazer a diferença na sociedade (Schulz et al., 2018). Infelizmente, as hierarquias tradicionais, que enfatizam a disciplina e a obediência em detrimento do diálogo e do pensamento crítico, limitam essa agência.

A liderança educacional distribuída e a democracia compartilham valores fundamentais, como participação, capacitação, tomada de decisões compartilhada e responsabilidade coletiva. Os líderes educacionais têm a responsabilidade de “abordar questões de poder, cultura e identidade”. Sua responsabilidade é facilitar as relações sociais em que a diferença não se traduza em dominação e opressão. Os líderes devem enfatizar “a importância de ser capaz de se identificar com o outro, de ter empatia com os pensamentos e sentimentos dos outros” e de “envolver administradores, professores e alunos em uma concepção perspicaz de comunidade democrática” (Giroux, 1992; p. 7).

Mesmo na educação, “atitudes que validam líderes autoritários” são uma ameaça ao ideal democrático. O International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), administrado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e outros em cinco países latino-americanos em 2016 (Chile, Colômbia, República Dominicana, México e Peru), mostrou que essas atitudes eram comumente adotadas por alunos do segundo ano do ensino médio obrigatório. Por exemplo, 57% dos alunos acreditavam que a concentração de poder em uma pessoa garante a ordem e 67% que uma ditadura pode ser justificada se trouxer benefícios econômicos (Miranda et al., 2021). O relatório regional do ICCS também observou que os 21% dos alunos desses cinco países que concordaram (fortemente) que era melhor para os líderes do governo tomar decisões sem consultar ninguém tiveram pontuações de conhecimento cívico muito mais baixas do que aqueles que discordaram, destacando a importância da educação cívica. Os resultados mostraram que os alunos expostos ao diálogo aberto, ao debate e ao pensamento crítico tinham níveis mais altos de conhecimento cívico e eram mais propensos a acreditar no valor da participação democrática (Schulz et al., 2018).

A liderança distribuída pode educar alunos e professores sobre a importância de compartilhar o poder e as responsabilidades, que é precisamente a condição sob a qual a democracia funciona de forma mais eficaz. Descentralizar a autoridade, incentivar a colaboração e dar poder a uma gama maior de vozes ajuda a promover a tomada de decisões inclusiva e a desenvolver capacidades democráticas para o diálogo, a negociação e a formação de consenso. Se a liderança for compartilhada, os alunos e professores poderão desenvolver hábitos essenciais da vida cívica, como comprometimento, responsabilidade e prestação de contas. Em última análise, a liderança que promove a colaboração e a tomada de decisões compartilhada nutre o pensamento crítico e as habilidades de resolução de problemas que são fundamentais para uma democracia funcional (Universidad Diego Portales, 2021). Ela contribui para o desenvolvimento de futuros líderes democráticos, incentivando-os a assumir papéis de liderança. As escolas se tornam espaços onde alunos e professores aprendem não apenas sobre democracia, mas também como praticá-la.



Crédito: Escuela 5986 Luis M. Fernández, Santa Elena, Paraguay. ©OEI

A liderança distribuída envolve
a participação na definição e
no alcance de metas comuns

A liderança distribuída baseia-se na premissa de que a presença de indivíduos carismáticos por si só não pode explicar o sucesso escolar (Fullan, 2005). Os diretores de escola precisam se basear na experiência coletiva e fortalecer a colaboração (Harris et al., 2022). As funções de liderança e as responsabilidades precisam ser compartilhadas e realinhadas. Quando os diretores mobilizam a gama de competências de suas equipes em uma estrutura menos hierárquica, eles apoiam a melhoria da escola.

Os especialistas concordam que há um valor intrínseco em uma abordagem de liderança escolar baseada na distribuição de funções e responsabilidades. Entretanto, talvez seja nesse ponto que a maioria dos especialistas concorde com que as definições (**Quadro 3**) e as interpretações do termo “liderança distribuída” variam consideravelmente. Muitos acreditam que uma abordagem baseada apenas na distribuição de funções tem potencial limitado se não abordar também o propósito da educação e as metas que a escola deve perseguir. Por exemplo, em países que responsabilizam as escolas pelo cumprimento das metas de aprendizado, a liderança distribuída pode não passar de um mecanismo de conformidade que enraíza as hierarquias (Mifsud, 2023). A liderança distribuída não pode significar simplesmente trazer mais de uma pessoa para a administração da escola, independentemente do objetivo. Em vez disso, deve ser um tipo de liderança colaborativa que contribua para a realização de metas mais amplas (Knight Abowitz, 2019), dentro de uma visão de fortalecimento da participação, da democracia e da justiça social.

Este relatório concorda com a opinião de que a liderança distribuída não deve ser vista apenas como uma abordagem organizacional, mas também como uma abordagem transformadora que envolva a comunidade escolar na determinação do propósito da educação e do aprendizado. Os líderes não devem apenas distribuir suas funções para tornar mais eficiente a oferta de educação e a implementação de um currículo prescrito. Eles devem usar essa abordagem para desenvolver o currículo sempre que possível e para atender à diversidade de necessidades dos alunos e educadores.

Na América Latina, o conceito de liderança distribuída apareceu pela primeira vez em pesquisas em meados dos anos 2000 (por exemplo, Murillo, 2006; Çayulef, 2007), embora tenha levado mais 10 anos para ser usado com mais frequência. O termo tem sido aplicado para se referir a uma abordagem organizacional tanto para melhorar a eficácia do ensino e da aprendizagem quanto para atingir objetivos mais amplos. Entretanto, tem sido usado com mais frequência no contexto de uma

distribuição formal e hierárquica de tarefas e, menos frequentemente, em termos de desenvolvimento de liderança (Maureira et al., 2016).

A liderança distribuída é reconhecida como apoio à liderança pedagógica, por meio de equipes de gestão que democratizam o exercício do poder e a distribuição de funções e responsabilidades (Cuenca, 2015). As condições para a melhoria da escola são mais adequadas quando há várias fontes de especialização e uma cultura de colaboração entre os funcionários da escola, independentemente de terem ou não funções formais de liderança (Weinstein et al., 2016). Mas há vários desafios a serem superados quando se exerce a liderança distribuída. A confiança mútua é necessária para reforçar a confiança dos professores em assumir responsabilidades compartilhadas. As interações e atividades em grupo entre todos os professores precisam ser facilitadas. Em particular, os professores precisam de ferramentas que permitam a colaboração no ensino conjunto, no compartilhamento da aprendizagem e do planejamento, na pesquisa conjunta e na criação de comunidades de aprendizagem (Weinstein 2019).

Na região, foi reconhecida a importância de enquadrar uma discussão sobre liderança distribuída no contexto dos fins políticos, sociais e educacionais que estão sendo buscados (Weinstein et al., 2016). A liderança distribuída é uma maneira de visualizar a escolarização de uma forma mais democrática, participativa e colaborativa que reconhece a diversidade de interesses e a busca de pontos em comum (Poggi, 2018). Espera-se que o desencadeamento dessas dinâmicas organizacionais e relacionais tenha vários impactos positivos. Em primeiro lugar, a distribuição das funções de liderança, o fortalecimento das sinergias na organização e no funcionamento das escolas e a ênfase nos processos de melhoria da escola podem levar a currículos mais relevantes, melhor ensino, melhores resultados de aprendizagem, comunidades mais harmoniosas e diversificadas e maior participação da comunidade. Em segundo lugar, espera-se que o envolvimento das equipes de gestão e pedagógicas na liderança da transformação educacional e na garantia de uma comunicação forte entre as escolas e as comunidades leve a níveis mais altos de envolvimento e bem-estar (Opertti, 2025). Esses benefícios precisam ser ponderados em relação aos possíveis riscos, como o atraso nas decisões, a introdução de ambiguidade de papéis e a sobrecarga dos professores com responsabilidades adicionais.

QUADRO 3:

As definições de muitos conceitos se sobrepõem às da liderança distribuída

A liderança distribuída promove a ideia de que a liderança não reside em uma única pessoa, mas é distribuída entre vários atores da comunidade educacional. Ela facilita uma cultura colaborativa, aproveitando as competências e capacidades de todos para melhorar a gestão e os resultados (Gronn, 2002; Spillane, 2006). A liderança distribuída deve ser complementada por uma abordagem pedagógica e inclusiva em seus objetivos sociais para apoiar o desenvolvimento abrangente da escola (OEI, 2022; Cuenca, 2025).

A elasticidade do conceito de liderança distribuída deixa espaço para diferentes interpretações. Isso é evidenciado pelos seguintes termos, cujas definições atribuídas também se sobrepõem à liderança distribuída. Cada um deles implica um foco no aprendizado que não é instrumental, relacionamentos que não são funcionais, poder que não é concentrado e comunicações que não são unidirecionais.

A liderança compartilhada exige que todos os membros da comunidade escolar assumam coletivamente responsabilidades de liderança e contribuam para a tomada de decisões para atender às necessidades da escola (Uhl-Bien et al., 2018). O líder facilita o processo fornecendo os recursos e o apoio necessários (Earl e Katza, 2007). Os professores assumem diversas funções e responsabilidades, trabalhando juntos para resolver problemas, compartilhar ideias e melhorar o funcionamento da escola (Hargreaves e Fink, 2006). Esse modelo desafia as hierarquias tradicionais e exige que os diretores abram mão de algum controle para capacitar a equipe e promover um sentimento de pertencimento e crescimento profissional (Wilhelm, 2013).

A liderança colaborativa é exercida por todos os membros da escola e incentiva a participação inclusiva. Seu objetivo é afastar as pessoas da dependência de «serem dirigidas, reguladas e instruídas sobre o que fazer... seguindo ideias aprovadas como corretas por outros». Em vez disso, pressupõe que as pessoas têm agência e uma “capacidade inata de expandir ativamente seu conhecimento e compreensão... enraizada em valores de justiça social e democracia, ajudando as pessoas a crescer além da dependência em direção ao co-desenvolvimento” (Woods e Roberts, 2018).

A liderança democrática não apenas faz com que “funcionários e alunos... se sintam consultados e incluídos”. Em vez disso, ela “promove o compartilhamento de poder compartilhado e o diálogo transformador que aumenta a compreensão... mas também cultiva a ‘cidadãos’ éticos... e o bem-estar relacional por meio de uma comunidade que promove tanto o pertencimento... quanto a individualidade”. Estruturas capacitadoras e agência participativa e capacitadora são características essenciais da liderança democrática (Woods, 2020).

REFLEXÃO SOBRE MEU PAPEL



Crédito: © María José Juncal

María José Juncal
Vice-diretora, Instituto Superior Santa María,
Argentina

Sou professora de educação infantil e membro de longa data da rede de diretores de escolas da Varkey Foundation.

Sou vice-diretora de uma escola em Posadas Misiones, Argentina. Trabalho com crianças do ensino fundamental no Instituto Superior Santa María, onde temos cerca de 300 alunos e mais de 30 professores.

Em nosso trabalho diário, uma das maiores dificuldades que enfrentamos como equipe de gestão escolar é a ausência dos pais na vida de muitas crianças. Infelizmente, isso leva a problemas de atenção, linguagem e comportamento.

Envolver os pais e a comunidade na tomada de decisões é fundamental para nós, pois pais engajados podem ajudar a orientar as escolas em direção aos seus objetivos.

O que vemos em nosso Instituto são muitos professores preenchendo essa lacuna. Nossa escola reúne professores que estão concentrados em seus estudos, sua educação e sua formação. Nós os apoiamos ativamente para que desenvolvam seu potencial e apoiem nossas crianças.



Crédito: © UNESCO GEM Report/Rooftop

O conceito de liderança distribuída não é muito difundido na América Latina.

Os formuladores de políticas e profissionais da educação na América Latina parecem estar menos familiarizados com o conceito de liderança distribuída e mais com os conceitos de liderança participativa ou democrática.

Duas fontes apóiam essa conclusão. A primeira fonte são as respostas a um questionário sobre regulamentos (leis e decretos) e políticas (diretrizes, estruturas e padrões de desempenho) aplicados aos ministérios da educação de 17 países, com foco na liderança escolar em geral

e na liderança distribuída em particular. As perguntas examinaram a conceituação da liderança escolar nesses documentos (por exemplo, papel, funções, poderes e estruturas formais), profissionalização do diretor da escola (por exemplo, seleção, treinamento e avaliação), estruturas participativas para funcionários e comunidades escolares, autonomia e processos de tomada de decisão (Weinstein et al., 2025a). A segunda fonte são os resultados de estudos de casos de países selecionados.

O FOCO POLÍTICO DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA É LIMITADO

Nas regulamentações e políticas, quase todos os países latino-americanos adotam uma definição ampla da função do diretor, que abrange tarefas administrativas, pedagógicas, de assistência e de ligação com a escola, a comunidade e os atores do sistema. Essa definição combina a visão tradicional da função (gestão de processos e recursos e implementação de políticas educacionais) com uma visão mais contemporânea (liderança de projetos educacionais e melhoria da escola). Embora essa definição abra a possibilidade de liderança distribuída, ela não a garante, pois não fornece informações sobre as responsabilidades dos professores e de outros cargos de liderança intermediária.

Há diferentes abordagens para a função e a definição do cargo de diretor:

- Na Argentina, no Brasil e no Uruguai, as regulamentações e políticas centrais não definem o papel dos diretores, embora nos dois primeiros haja disposições provinciais/estaduais, enquanto no Uruguai as responsabilidades dos diretores são descritas em regulamentações especiais. Por outro lado, no Brasil, há requisitos mínimos para o acesso a cargos de direção e é promovida a participação da comunidade escolar na gestão das escolas.
- Na Costa Rica e no Equador, os regulamentos ou políticas definem um papel de gerenciamento mais restrito do que as tarefas e funções associadas ao cargo. Eles se concentram na administração de recursos (materiais e humanos) e na implementação de diretrizes centrais. Na Costa Rica, o Reglamento de la Carrera Docente de 1954 (modificado por manuais descritivos em 2021) afirma que o cargo requer “a aplicação de princípios e técnicas correspondentes para planejar, coordenar, dirigir e executar atividades curriculares e administrativas”. No Equador, a Lei Orgânica de Educação Intercultural de 2014 (alterada em 2023) afirma que o diretor “assegura o cumprimento das

políticas educacionais estabelecidas pelo Nível Central da Autoridade Nacional de Educação”.

- No Chile, Colômbia, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, México, Paraguai e República Dominicana, os regulamentos ou políticas definem um papel semelhante ou mais amplo do que as tarefas e funções associadas ao cargo, incluindo a garantia da melhoria da escola de acordo com os objetivos de seu projeto educacional.

De modo geral, a liderança participativa é mencionada explicitamente em 8 países, a liderança de professores em 5 países e a gestão democrática em 5 países. Apenas três países – Colômbia, México e Nicarágua – fazem referência explícita à liderança distribuída em leis, regulamentos ou políticas (Weinstein et al., 2025a). Entretanto, alguns regulamentos sobre diretores de escola promovem uma abordagem distribuída à liderança. No Brasil, a participação da comunidade escolar é recompensada com a transferência de recursos do nível central para o estadual. A eleição de diretores, a colegialidade e a participação de diferentes atores escolares nas decisões da escola têm sido historicamente associadas à gestão escolar democrática (Lima, 2014).

No Chile, os diretores devem “garantir a participação da comunidade escolar” (**Quadro 4**), enquanto na Guatemala eles devem “promover e apoiar a organização de associações de estudantes”. No México, o Regulamento Interno do Ministério da Educação Pública de 2021 define funções para as “autoridades educacionais”, mas não exclusivamente para o diretor da escola. No Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, República Dominicana e Uruguai, as políticas ou regulamentações mencionam conceitos ligados à liderança distribuída (Weinstein et al., 2025a).

QUADRO 4.

O Chile realizou uma série de reformas na liderança escolar nos últimos 20 anos.

No Chile, uma série de reformas na governança, na regulamentação e na política educacional nas últimas duas décadas promoveu a liderança escolar como um motor do desenvolvimento da escola. Em 2004, a Ley de Jornada Escolar Completa definiu pela primeira vez o diretor de escola como um líder educacional cuja principal função é liderar o projeto educacional da escola. A Lei de Subsídio Escolar Preferencial de 2008 e a Lei Geral de Educação de 2009 ampliaram ainda mais as responsabilidades do diretor e definiram ações no currículo, supervisão pedagógica, convivência, desenvolvimento profissional do professor e gerenciamento de recursos com a elaboração e implementação de um Plano de Melhoria Educacional.

Em 2005, foi introduzido um mecanismo de seleção transparente e competitivo para diretores de escolas públicas, juntamente com uma Estrutura para a Boa Liderança Escolar e o Exercício da Direção (atualizada em 2015) para orientar as ações, o desenvolvimento profissional e os processos de treinamento dos diretores de escolas. A estrutura reconhece princípios, habilidades, conhecimentos e cinco áreas de ação e prática: construção e implementação de uma visão estratégica compartilhada; desenvolvimento de capacidades profissionais; liderança e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem; gestão da convivência e participação da comunidade escolar; e desenvolvimento e gestão da organização. Embora a liderança distribuída não seja explicitamente mencionada, a atualização de 2015 mudou o foco do diretor para as equipes de liderança, enfatizando ambientes participativos e colaborativos baseados em visões e princípios compartilhados.

Em 2011, um decreto estabeleceu um esquema de treinamento com financiamento público para diretores de escola, que buscava garantir que eles atendessem a certas características para serem selecionados para liderar a melhoria da escola – e que recebessem o treinamento correspondente. Em 2014, o Ministério da Educação publicou sua Política de Fortalecimento da Liderança do Diretor de Escola, que foi atualizada e ampliada em 2018. Ela unificou as iniciativas e os padrões de liderança, criou centros de liderança escolar (ou seja, consórcios universitários que oferecem treinamento, desenvolvimento de capacidade e serviços de pesquisa) e reconfigurou a administração das escolas públicas para apoiar sua transição da administração municipal para os Serviços Locais de Educação, de acordo com a Nova Lei de Educação Pública de 2017. Essa mudança fortaleceu a equipe da administração local para apoiar as escolas, a colaboração entre escolas e delegou mais poderes aos diretores das escolas no recrutamento de professores, projetos educacionais e planos de melhoria das escolas, além da gestão de recursos.

Em geral, embora esses documentos representem um progresso, eles nem sempre foram coordenados. Mas alguns de seus elementos promoveram a liderança distribuída. Em primeiro lugar, eles enfatizam a garantia do envolvimento de todos os membros da comunidade educacional na função do diretor (principalmente por meio de organizações como centros estudantis, centros de pais e mestres, conselhos de professores e conselhos escolares). Em segundo lugar, eles incentivam as escolas a colaborar com as redes escolares e suas comunidades locais. Em segundo lugar, eles incentivam as escolas a colaborar com as redes escolares e suas comunidades locais. Por fim, também com os Padrões Indicativos de Desempenho 2021 e 2023, eles orientam os diretores e suas equipes a criar uma visão compartilhada em suas comunidades escolares, liderar processos de forma participativa e promover a liderança em outros membros da administração escolar e das equipes de professores.

Fonte: Weinstein et al. (2025b).

A DELEGAÇÃO DO PODER DE DECISÃO AFETA AS PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

Quando os ambientes escolares facilitam o exercício da liderança distribuída, mais membros da comunidade escolar podem tomar mais decisões. Isso requer mudanças na governança em dois níveis. Primeiro, o poder é delegado das autoridades educacionais nacionais, subnacionais ou locais para as escolas. A autonomia da escola facilita o exercício da liderança distribuída, embora ela também possa ser exercida em sistemas centralizados. Em segundo lugar, dentro da escola, o poder é delegado do diretor para outros atores da escola.

As decisões relativas à *contratação e demissão de professores e diretores* são geralmente centralizadas. O envolvimento da escola na contratação e demissão de funcionários não docentes é limitado, como no Equador, Guatemala e Paraguai,

onde essas decisões são tomadas pelo órgão comunitário da escola.

A participação da escola é mais comum em algumas outras decisões. Por exemplo, *a admissão de alunos* tende a ser decidida de forma centralizada, mas há exceções na Argentina, Chile, Honduras e Paraguai (pela equipe de gestão), Uruguai (diretor da escola) e Guatemala (professores). No caso de *alunos com necessidades educacionais especiais*, as decisões são, em grande parte, externas à escola, exceto no Chile (equipe de gestão), Equador e Honduras (professores), e Colômbia, Cuba e Uruguai (órgão da comunidade escolar). *As decisões sobre a avaliação dos alunos* também são centrais, mas há contribuições da escola no Chile e na Colômbia

(equipe de gestão), no Equador, em Honduras, no México e no Uruguai (professores), e em Cuba e no Peru (órgão da comunidade escolar).

Entretanto, outras decisões tendem a envolver maior participação da escola. No *desenvolvimento profissional*, os professores estão envolvidos na decisão sobre seu treinamento na Guatemala e no Uruguai, e outros membros da comunidade educacional no Chile, enquanto os diretores ou a equipe administrativa tomam essas decisões na Argentina, Costa Rica e Peru. *Quanto ao uso dos recursos alocados à escola*, a comunidade educacional está envolvida na Colômbia e no Paraguai; as equipes de gestão, na Argentina, Nicarágua e Panamá; e os diretores, no Brasil, Costa Rica e Uruguai.

Entre as decisões tomadas principalmente no âmbito da escola estão as *normas e regras de comportamento dos alunos*, que são tomadas por ou com a participação das equipes de gestão escolar na Argentina; professores no Chile, Costa Rica, Honduras, México e Uruguai; e, de forma mais ampla, a comunidade educacional no Brasil, Colômbia, Cuba, Equador, Paraguai e Peru. No caso do currículo e da pedagogia, as decisões sobre o conteúdo do curso são tomadas de forma centralizada, mas as escolas decidem sobre a *seleção do curso*, que envolve a comunidade escolar na Colômbia, Cuba e Equador; a equipe de gestão na Argentina, Chile e México; e os professores na Costa Rica e no Peru. A *seleção de livros didáticos* é responsabilidade da equipe de gestão no Chile,

Colômbia e México; dos professores no Brasil, Costa Rica, Honduras e Uruguai; e da comunidade escolar em Cuba e no Equador.

Por fim, as decisões *sobre a melhoria da escola* tendem a ser tomadas pelas escolas. Entretanto, dentro das escolas também há uma maior distribuição do poder de decisão. No Brasil e no Uruguai, apenas o diretor da escola estabelece essas metas. Na Argentina e no Panamá, a equipe de gestão participa; na Costa Rica, Guatemala e México, os professores; e na Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras e Peru, a comunidade escolar. Em contrapartida, a participação nas decisões sobre a *alocação de recursos para a melhoria da escola* é mais restrita. Por exemplo, na Guatemala, Peru e Honduras, essa decisão é tomada fora da escola (Weinstein et al., 2025a).

Em resumo, o poder de decisão consistente com a liderança distribuída é encontrado principalmente nos planos de melhoria da escola e, até certo ponto, no desenvolvimento profissional, disciplina, currículo e pedagogia, mas não na gestão de pessoal. Considerando todas as decisões coletivamente, a Guatemala, a Nicarágua, o Panamá, o Peru e a República Dominicana atribuem o menor grau de autonomia às escolas, enquanto outros países concedem maior autonomia ao dar poder a diferentes atores: diretores (Brasil e Costa Rica), equipes de gestão (Argentina e Chile), professores (México) ou órgãos da comunidade escolar (Colômbia, Cuba e Equador) (**Figura 2**).

REFLEXÃO SOBRE MEU PAPEL



Crédito: © Félix López Giménez

Felix Lopez

Diretor, Técnico Agrícola Fabián Cáceres, Paraguai

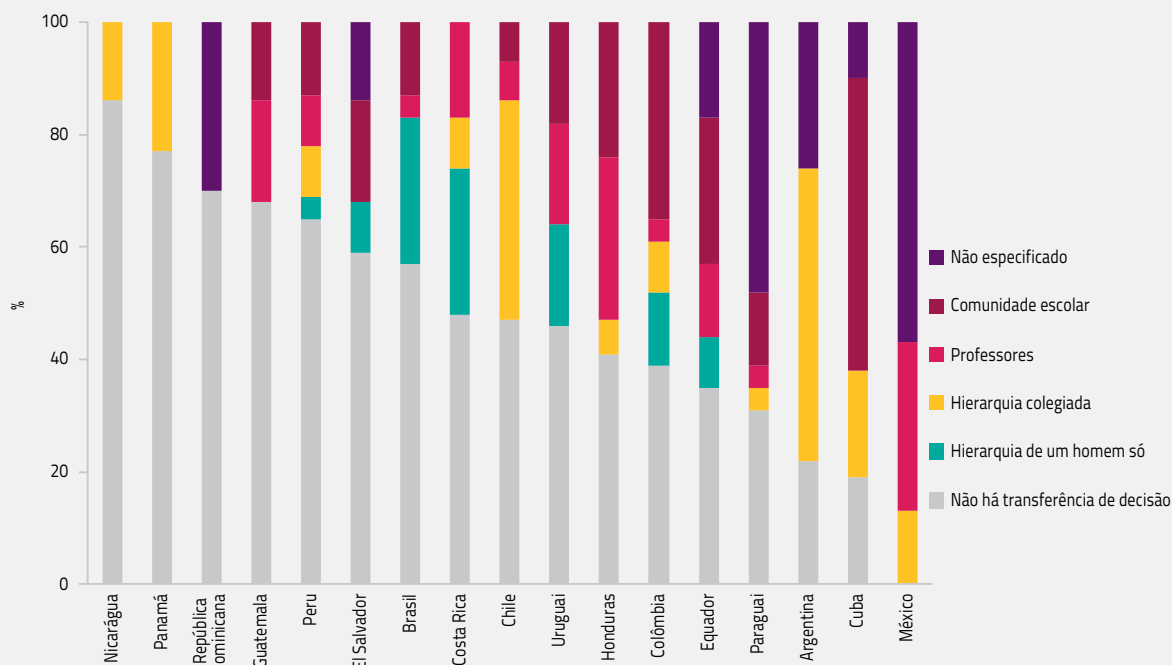
A vida escolar começa quando as portas se abrem e os alunos chegam. O sino toca e os alunos formam filas e cantam o Hino Nacional com seus professores.

Certifico-me de que todos estão presentes na escola antes de confirmar a chegada da refeição escolar. Como diretores

de escola, desempenhamos várias funções. Resolvemos conflitos entre alunos, professores e pais e colaboramos com outras instituições da comunidade. Também temos de cuidar da saúde e do bem-estar de nossos alunos e estudantes. Como diretor, tenho de garantir que as salas de aula estejam limpas, que haja mobiliário escolar e que as salas de aula estejam bem iluminadas. Também tenho de lidar com tarefas administrativas, inclusive responder a solicitações de superiores.

É bastante frustrante quando não conseguimos alcançar ou desenvolver o que nos propusemos a fazer, principalmente devido à falta de recursos. No entanto, há satisfação quando alcançamos o que planejamos.

A execução dessas tarefas é uma responsabilidade distribuída entre o corpo docente e a Equipe de Gestão, onde representantes dos professores, alunos e pais são integrados com o diretor. Realizamos nosso trabalho levando em conta a diversidade da população, a inclusão e o respeito aos indivíduos e às leis e resoluções emitidas pelo próprio Ministério da Educação.

FIGURA 2.**A Nicarágua e o Panamá são os países que delegam menos poder de decisão às escolas.***Distribuição do poder de decisão nas escolas, América Latina, 2024*

Notas: O número se baseia nas respostas a seis decisões de gestão de recursos humanos (por exemplo, demitir um professor), cinco decisões de desenvolvimento de capacidade (por exemplo, definir o nível salarial inicial de um professor), quatro decisões de política escolar (por exemplo, admitir alunos), três decisões de currículo e pedagogia (por exemplo, ofertas de cursos) e cinco decisões de melhoria da escola (por exemplo, decidir sobre metas de melhoria).

Fonte: Weinstein et al. (2025).

OS PROCESSOS DE SELEÇÃO SÃO IMPORTANTES PARA A LEGITIMIDADE DOS DIRETORES

Os países podem centralizar o recrutamento e a seleção dos diretores de escola ou podem deixar essas decisões a cargo das escolas. Uma análise dos perfis dos países PEER para o *Relatório de Monitoramento Global da Educação* 2024/5 revelou que, na América Latina, 53% dos países organizam a seleção em nível central, 18% em nível de governo local, 6% em nível de escola e os 24% restantes em vários níveis. Há também uma fase de validação para as nomeações, que tende a ser mais concentrada nos níveis de governo central e local. Independentemente do grau de autonomia, o que é necessário são critérios objetivos, justos, inclusivos, transparentes e claramente definidos, como antiguidade, qualificações, treinamento e experiência. Esses critérios reforçam a credibilidade e a legitimidade da função do diretor, ajudando a criar a confiança e o respeito na comunidade escolar necessários para uma liderança distribuída eficaz.

Uma análise mais detalhada dos perfis dos países PEER mostra que, na América Latina, 33% dos sistemas

educacionais exigem apenas experiência docente para os candidatos a diretores, 56% exigem experiência docente e gerencial e 11% exigem qualquer experiência relevante em educação. A priorização da experiência docente visa garantir que os diretores compreendam o processo educacional e os desafios enfrentados pelos professores. Embora a experiência docente tenda a ser o critério de seleção preferido, as avaliações de habilidades, competências e outros tipos de experiência são cada vez mais levadas em conta (Weinstein et al., 2014; Weinstein e Hernandez, 2015). As competências ligadas à capacidade de distribuir liderança e envolver a comunidade escolar não são claramente exigidas (Weinstein et al., 2025a).

Em termos de critérios de seleção, todos os países da América Latina estabelecem requisitos mínimos de qualificação acadêmica ou certificação para o cargo de diretor. Na prática, muitas vezes há desvios dos requisitos, pois alguns ex-diretores foram contratados antes da imposição de requisitos mais rigorosos.

Os requisitos para diretores geralmente variam de acordo com o nível de educação ou o tipo de escola. Na Colômbia, os diretores são selecionados com base na experiência e nas qualificações acadêmicas. Nas rurais pré-primárias e primárias, eles precisam de um certificado da escola normal superior, um diploma de bacharel em educação ou equivalente e quatro anos de experiência de ensino. Outras escolas de ensino fundamental e médio exigem que os diretores tenham pelo menos seis anos de experiência de ensino (Aravena, 2020; Ministério da Educação da Colômbia, 2022). Na Argentina, 82% dos diretores de escolas privadas são contratados por processos autônomos, enquanto nas escolas públicas 45% dos diretores são contratados por concurso e 32% por um sistema de pontos administrativos que dá um peso significativo à antiguidade. Mas há variações entre as províncias. Por exemplo, os mecanismos mais comuns são o concurso público em Entre Ríos (72%) e Mendoza (69%) e o sistema de pontos administrativos em Tucumán e Santa Cruz (74%) (Weinstein et al., 2025a).

Tanto os processos de seleção internos quanto os abertos podem usar exames competitivos para avaliar os candidatos. A promoção interna de vice-diretores ou professores titulares enfatiza o conhecimento e a compreensão da cultura, das operações e dos desafios de uma escola. Isso pode reduzir os custos e aumentar a retenção de diretores, mas também pode limitar o número de candidatos e estar sujeito a influências e preconceitos. O recrutamento aberto pode atrair candidatos externos qualificados com novas perspectivas para o crescimento da escola por meio de um processo de seleção mais transparente e objetivo (Muñoz e Prem, 2024). Os sistemas baseados no mérito podem aumentar a legitimidade do processo de seleção de diretores, mas podem ser demorados e caros.

Cada vez mais países latino-americanos têm introduzido maior transparência e padronização no recrutamento

de diretores de escolas, abandonando a tradição de nomeações discricionárias baseadas no clientelismo e passando a avaliar as competências e habilidades dos candidatos (Flessa et al., 2018). No total, 13 dos 17 países têm concursos públicos, embora no Brasil, Chile, Equador, Honduras e Peru eles coexistam com concursos fechados e nomeações por convite ou indicação pessoal. Mas em Cuba, os diretores são contratados por meio de um processo de seleção e preparação de quadros e reservas; na Guatemala, há nomeação pessoal por convite ou indicação; e no Uruguai, há concurso fechado (Weinstein et al., 2025a).

Apesar da prevalência de processos abertos, o clientelismo continua sendo uma característica das nomeações do setor público em muitos países, apesar do fato de que a discricionariedade política na nomeação de diretores de escolas pode ser prejudicial aos resultados escolares (Estrada, 2019). No Brasil, a indicação política é um processo reconhecido (**Quadro 5**). No Chile, o processo de seleção competitivo introduzido para gerentes públicos seniores em 2011 melhorou a eficácia dos diretores (Cabrera, 2022) e os resultados educacionais (Muñoz e Prem, 2024). Mas houve variações regionais significativas em sua implementação. Em 2016, apenas 12% dos diretores na região de Arica e Parinacota, mas 69% na região de Magallanes, foram selecionados por esse processo (Aravena, 2020; Agencia de Calidad de la Educación, 2016). No processo, um comitê de representantes de professores com o apoio de uma empresa externa de recursos humanos pré-seleciona os candidatos. Se o prefeito anular o processo de seleção, um novo concurso deve ser realizado (Congreso Nacional de Chile, 2011); isso tem implicações de custo, especialmente para municípios pequenos. Um estudo com diretores de escolas que deixaram o cargo depois de menos de dois anos constatou que a política desempenhou um papel fundamental em sua decisão (Díaz et al., 2019).

QUADRO 5.

No Brasil, a indicação política é um método formal de seleção de diretores.

No Brasil, a indicação política, a eleição e a seleção aberta são os três principais processos de seleção (Pereda et al., 2019). No primeiro processo, os políticos locais podem escolher diretores com base em fatores que não sejam mérito ou qualificações. Os principais processos de seleção diferem de acordo com o estado e o município (Ferreira, 2023). Pode haver várias formas de seleção de diretores em cada estado. Entre as 27 unidades federativas do Brasil, apenas São Paulo utiliza exclusivamente concursos públicos para selecionar diretores de escola (Todos pela Educação e Itaú Social, 2022).

Em 2022, os métodos de seleção mais comuns, em ordem decrescente, foram eleição (56%), indicação política (48%) e seleção com base na apresentação de uma proposta ("plano de gestão") (33%) ou qualificações e certificados (30%). No caso de eleições, participam

Continua na página seguinte

QUADRO 5. *Continua*

alunos, pais, professores, funcionários permanentes da escola e, em alguns casos, líderes comunitários, e um quarto dos estados dá mais peso aos votos de professores e funcionários da escola. Em três quartos dos casos de nomeação, os responsáveis foram os secretários de educação, embora chefes de departamentos de educação, governadores, prefeitos e aliados políticos também estivessem envolvidos na eleição. A indicação política foi menos frequente (35%) nas capitais estaduais (Simielli et al., 2023).

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2019, conhecido como Saeb, e do Censo Escolar de 2020, juntamente com pesquisas dos tribunais de contas estaduais, mostram que mais da metade dos diretores de escolas públicas são indicados políticos (55%) e um quarto é escolhido pela comunidade escolar com ou sem processo de seleção ou certificação. As indicações políticas predominam nas regiões Norte e Nordeste e nas escolas municipais de todo o Brasil. Essa é a única forma de seleção em cinco estados e seis capitais. Mais de 80% das nomeações de diretores de escola nos estados do Amapá, Amazonas, Maranhão, Paraíba e Roraima são políticas (Simielli et al., 2023). No entanto, apenas 5% dos diretores acreditam que as recomendações da Secretaria de Educação, sem um processo formal de seleção, são um método adequado para escolher profissionais para seus cargos (Todos pela Educação e Itaú Social, 2022).

Algumas mudanças estão em andamento. A meta 19 do Plano Nacional de Educação visa selecionar os diretores com base no mérito e no desempenho, e não por meio de indicações políticas, e envolver a consulta pública à comunidade escolar (Pena et al., 2021). A Lei de Financiamento da Educação de 2023, que instituiu permanentemente o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – complementa os recursos subnacionais com recursos federais em pelo menos 23% e determina que uma parte do financiamento do governo para a educação esteja vinculada a índices de qualidade da educação, um dos quais é um sistema baseado em mérito para a seleção de diretores de escolas (Ministério Federal da Educação do Brasil, 2023). Em resposta, alguns estados estão adotando sistemas baseados no mérito. O estado da Paraíba tem como objetivo melhorar a governança e aprimorar o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas, inclusive por meio de procedimentos baseados no mérito para a seleção de diretores de escolas (Silva, 2023).

Verificou-se que os diretores eleitos por concurso público ou por concurso público e eleições têm melhores características de gestão do que aqueles indicados por equipe técnica ou políticos (Pereda et al., 2019). Foi demonstrado que as mudanças políticas nos municípios aumentam a taxa de substituição de pessoal nas escolas controladas pelo governo municipal e estão até mesmo associadas a uma diminuição nas pontuações dos testes da ordem de 0,05 a 0,08 desvios-padrão, o que permanece estatisticamente significativo mesmo três a cinco anos após uma eleição (Akhtari et al., 2022).

Em 11 países, atores externos às escolas estão envolvidos na seleção, como, por exemplo, o Conselho de Classificação na Argentina, o Ministério da Educação no Brasil, a Comissão Nacional do Serviço Público na Colômbia, o Conselho Nacional de Seleção em Honduras e as

Inspetorias no Uruguai. Em dois países, a decisão é tomada por atores internos às escolas: em Cuba, a decisão é tomada pelo órgão de participação da comunidade escolar e, na Guatemala, pelos próprios professores.

OS PROGRAMAS DE TREINAMENTO DE LIDERANÇA DÃO ATENÇÃO À COLABORAÇÃO

Há um consenso crescente de que os líderes escolares precisam de preparação específica. Idealmente, o desenvolvimento da liderança começa no nível do treinamento inicial dos professores, depois se concentra nos aspirantes e/ou candidatos a diretores, seguido por programas de indução durante os primeiros meses ou anos de serviço e depois continua com o treinamento em serviço (Pont et al., 2008). Todos os países, exceto El Salvador, Paraguai e Peru, têm um ou mais processos de treinamento obrigatório para diretores: cinco países no nível pré-serviço (antes de os diretores assumirem o cargo), nove no nível de indução e nove no nível de desenvolvimento profissional (Weinstein et al., 2025a).

Honduras está no último grupo e tem um programa de treinamento voltado não apenas para diretores de escola, mas também para líderes de sistema (**Quadro 6**).

Em termos de conteúdo de treinamento, apenas três países reconheceram que a liderança distribuída ou abordagens semelhantes deveriam ser promovidas no treinamento de diretores. No Chile, parte das práticas associadas ao cargo de diretor, que orientam os processos de treinamento, é liderar “a construção ou atualização de uma visão estratégica da escola e de seus objetivos, promovendo que essa visão seja compreendida e compartilhada por todas as partes

interessadas da comunidade educacional”. Na Colômbia, a liderança colaborativa e democrática foi integrada ao processo de indução. Na Nicarágua, os elementos de liderança distribuída incorporados ao treinamento de diretores incluem trabalho colaborativo, desenvolvimento pessoal, criatividade, inovação e participação (Weinstein et al., 2025a).

Uma análise mais detalhada de 10 países latino-americanos de 28 programas de treinamento (dos quais 6 são de treinamento inicial, 21 de treinamento contínuo e 1 engloba ambos), coletados como parte do processo de desenvolvimento do perfil PEER, revelou uma ênfase maior na promoção da colaboração do que o governo reconheceu: 18 desses programas, ou seja, 64%, concentraram-se na promoção da colaboração. Entretanto, mesmo quando essa dimensão existe, o treinamento em liderança distribuída tende a ser teórico. As oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo são limitadas e a participação é, em grande parte, voluntária. A maioria dos programas parece ser oferecida por meio de parcerias com organizações internacionais e da sociedade civil (Vaillant, 2025).

No estado brasileiro de Santa Catarina, o governo lançou três iniciativas. Primeiro, como parte da iniciativa Escola de Líderes, a equipe da Secretaria de Educação organiza cursos de treinamento noturnos voluntários para aqueles que ocupam ou aspiram a cargos de gestão. O curso de oito oficinas abrange tópicos como planejamento estratégico, gestão pedagógica e gestão democrática. Em segundo

lugar, o Conselho Consultivo Técnico-Pedagógico aconselha grupos de até 12 escolas sobre gestão escolar, oferecendo uma “caminhada pedagógica com o diretor”. Por meio de visitas quinzenais às escolas, indicadores como frequência e clima organizacional são monitorados por meio de discussões com as equipes. Há também reuniões mensais em que todos os diretores se encontram para trocar informações sobre dificuldades e boas práticas. Em terceiro lugar, o Grupo de Ação é outra iniciativa desenvolvida pela Secretaria. Com base em um conjunto de responsabilidades para cada membro da equipe de gestão escolar, espera-se que os membros documentem as atividades realizadas diariamente para que o diretor possa monitorá-las com base em uma lógica de trabalho colaborativa.

Na Colômbia, o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022: Pacto para a Colômbia, Pacto para a Equidade reconheceu a importância do desenvolvimento pessoal e profissional dos gestores educacionais e levou à criação da Escola de Liderança para Gestores Educacionais em 2019, uma parceria entre o Ministério da Educação, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o British Council e a Fundación Empresarios por la Educación. Entre 2020 e 2022, a iniciativa promoveu a aprendizagem entre pares, estabeleceu uma rede de profissionais e criou uma comunidade de aprendizagem. No entanto, os entrevistados para este relatório disseram que a implementação foi fragmentada e o acompanhamento limitado.

QUADRO 6.

Honduras treina funcionários públicos para serem líderes do sistema, com ênfase na participação.

O Ministério da Educação de Honduras lançou um programa de treinamento destinado à equipe administrativa e técnica das Diretorias de Educação Departamentais, Municipais e Distritais, bem como das Diretorias de Centros Educacionais, que são os órgãos de gestão que lideram um processo de descentralização em andamento. O objetivo do programa é desenvolver e fortalecer as capacidades para promover a transformação, acompanhando a comunidade educacional e apoiando sua participação, com base na reflexão coletiva e na análise da situação educacional.

O programa abrange liderança educacional, gestão educacional e participação comunitária, abordando questões de gênero, resiliência, direitos das crianças, meio ambiente e governança. Tem duração de 250 horas (metade delas presenciais), divididas igualmente em cinco módulos de treinamento. O primeiro módulo destaca a liderança transformacional como “formação de equipes, motivação e cooperação com parceiros em diferentes níveis de uma organização para promover mudanças para melhor”. As práticas de liderança são analisadas em relação aos processos de análise participativa da situação educacional. Nessa estrutura, é feita referência à liderança distribuída como um estilo mais evoluído e orientado para resultados, inspirado por uma visão compartilhada. Dois elementos-chave são a pesquisa-ação de situações problemáticas em seu campo de gestão e a documentação de boas práticas em municípios que promovem o aprendizado compartilhado.

Fonte: Llorente (2025).

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DIRETORES AINDA NÃO CRIARAM AS CONDIÇÕES PARA A LIDERANÇA DISTRIBUÍDA.

No total, 10 dos 17 países têm um processo padronizado para avaliar os diretores, embora apenas 6 países incluam a promoção da participação das partes interessadas na escola entre os critérios de avaliação, o que elimina uma das possíveis alavancas para a liderança distribuída. De fato, os países com critérios estabelecidos para a avaliação de diretores nem sempre são aqueles em que o diretor é responsável por promover a participação de diferentes partes interessadas na comunidade escolar.

Pode-se considerar que os países que incluem a participação da comunidade escolar entre as funções do diretor da escola e têm um processo formal de avaliação do diretor oferecem condições iniciais favoráveis para promover o exercício da liderança distribuída. No papel, Chile, Cuba, Guatemala, México e Paraguai parecem oferecer essas condições (**Figura 3**).

Os países também diferem em termos das consequências das avaliações dos diretores de escola. No Chile e na Nicarágua, não há foco específico no desenvolvimento profissional. Entretanto, o Chile tem um mecanismo de avaliação coletiva (Asignación de Desempeño Colectivo, ADECO), em que as equipes de gestão e as escolas podem solicitar voluntariamente que seu desempenho seja avaliado de acordo com um conjunto de objetivos e receber um subsídio financeiro com base em seus resultados. No Uruguai, a avaliação determina a extensão ou rescisão do contrato e, portanto, é uma forma mais rigorosa de prestação de contas. Na Costa Rica, Colômbia, Cuba, Equador e México, a avaliação é usada tanto para prestar contas do alcance resultados ao governo central quanto para oferecer incentivos aos diretores (treinamento, extensão ou rescisão do contrato) (Weinstein et al., 2025a).

FIGURA 3:

Poucos países latino-americanos reconhecem o envolvimento das partes interessadas como uma responsabilidade dos diretores de escola e poucos se concentram na avaliação.

Distribuição dos países latino-americanos por promoção da participação entre as funções dos diretores de escola e existência de um processo de avaliação formal para diretores, 2024

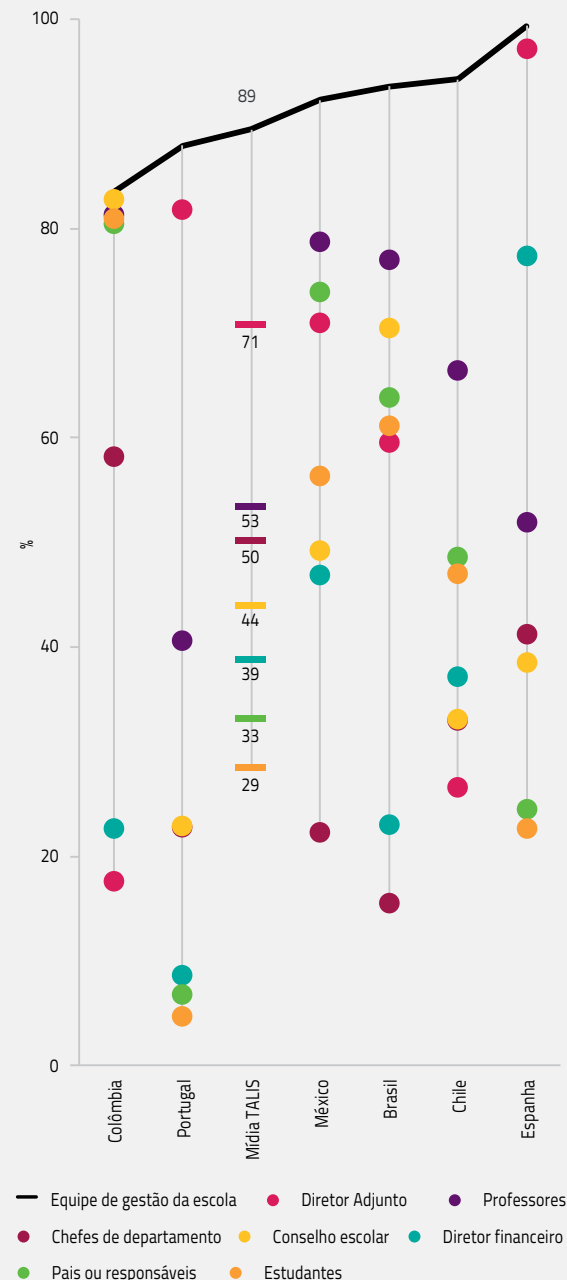
	Incentiva o envolvimento das partes interessadas da escola	
Foi estabelecido um processo de avaliação dos diretores	 Não	 Sim
 Sim	Colômbia Costa Rica Equador Nicarágua Uruguai	Chile Cuba Guatemala México Paraguai
 Não	Argentina El Salvador Honduras Panamá República Dominicana	Brasil

Fonte: Weinstein et al. (2025).

OS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR VARIAM EM TERMOS DE ESTRUTURA E INTENÇÃO

FIGURA 4:
Representação de diferentes grupos de partes interessadas nas equipes de gestão

Porcentagem de diretores de escola que relatam que sua escola tem uma equipe de gestão e pessoas representadas nela, sistemas educacionais ibero-americanos selecionados, 2018



Fonte: OCDE (2020)

Os funcionários da escola podem liderar se tiverem oportunidades e apoio formais ou informais. Os países da América Latina desenvolveram várias maneiras de envolver formalmente os professores. A principal estrutura formal de participação é a equipe de gestão da escola. Uma classificação recente dessas equipes na América Latina identificou vários tipos de membros, além do diretor: adjunto ou vice-diretor; coordenador pedagógico ou instrucional; professores líderes de disciplina; coordenador administrativo; coordenador de convivência ou disciplina escolar; e coordenador de tecnologia (Adelman e Lemos, 2021; Weinstein et al., 2025a). De uma perspectiva global, a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2018, da qual participaram 48 sistemas educacionais, mostrou que 89% das escolas de ensino médio tinham uma equipe de liderança. Notavelmente, as escolas de muitos países, inclusive da América Latina, têm membros da equipe de liderança fora do Quadro de funcionários da escola. Em média, entre as escolas com uma equipe de gestão, 8 em cada 10 tinham um vice-diretor, 6 em cada 10 tinham professores (chefes de departamento ou outros professores), 5 em cada 10 tinham membros do conselho escolar, 4 em cada 10 tinham gerentes financeiros e 3 em cada 10 tinham representantes de pais ou alunos (Figura 4). A análise dos perfis dos países PEER revela que as regulamentações nacionais exigem que os professores participem dos conselhos escolares em 81% dos países do mundo e em 100% dos países da América Latina.

Embora existam diferenças consideráveis entre os sistemas e contextos educacionais (por exemplo, o tamanho das escolas), em princípio essas equipes oferecem oportunidades de participação na tomada de decisões da escola e no exercício da liderança e da iniciativa. De acordo com o questionário aplicado em 17 países latino-americanos, três tipos principais de equipes de liderança escolar são observadas:

- Uma estrutura central, que inclui o diretor da escola, um colaborador direto (diretor adjunto ou assistente) e um coordenador pedagógico (ou líder de professores) (Nicarágua e Panamá).
- Uma estrutura reduzida, sem um dos dois cargos centrais: em El Salvador e no Uruguai há um colaborador direto, enquanto na República Dominicana e na Guatemala não há colaborador direto.
- Uma estrutura ampliada, que inclui mais do que os três postos centrais (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica,

Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai e Peru). No Equador, por exemplo, há 12 membros.

A estrutura da equipe de gestão também depende do tamanho da escola e do nível de ensino. Por exemplo, na Colômbia, há um coordenador administrativo em escolas com pelo menos 500 alunos, dois coordenadores administrativos em escolas com pelo menos 900 alunos, e assim por diante, até um máximo de oito coordenadores em escolas com 5.400 alunos ou mais. Em contraste, nas áreas rurais do Chile, Costa Rica e Equador, as funções do diretor da escola são adicionais às de um professor. No caso da República Dominicana, esse também pode ser o caso em áreas urbanas. Nas escolas com várias séries, as responsabilidades do diretor são transferidas para o professor, que também atua como diretor. Nas chamadas escolas de professor único, a estrutura de gestão consiste no diretor e no coordenador pedagógico, que também é professor: os diretores realizam seu trabalho em outra escola, à qual a escola de professor único está funcionalmente vinculada (Weinstein et al., 2025a).

Os diretores assistentes, adjuntos, assistentes, adjuntos ou co-diretores, que geralmente são considerados subordinados, refletem a função do diretor. Essas funções geralmente são determinadas, em grande parte, a critério dos diretores. No entanto, elas podem envolver e envolvem responsabilidades de gestão e liderança, como desenvolvimento de estratégias, gestão de recursos, desenvolvimento de currículo e estratégias pedagógicas, especialmente quando as escolas são autônomas.

Esses diretores, independentemente de como são chamados, têm funções e responsabilidades muito variadas, influenciadas por fatores como tamanho da escola, prioridades educacionais, estilos de liderança, políticas distritais e experiência pessoal (Pont et al., 2008). Suas funções podem ser ambíguas porque as tarefas atribuídas a eles podem se sobrepor às dos diretores, levando a expectativas pouco claras que prejudicam sua liderança e podem causar estresse. Os gerentes podem capacitar os vice-gerentes fornecendo-lhes autoridade e orientação claras, pois a falta de apoio pode comprometer sua capacidade de estabelecer autoridade

e obter a aceitação da equipe. Mentoria estruturada, apoio emocional, orientação contínua sobre desafios reais e fóruns de compartilhamento de experiências são possíveis tipos de apoio (Cohen e Schechter, 2019). Mentoria e orientação em tarefas de gestão, participação no planejamento de longo prazo, avaliação das prioridades da escola e participação na tomada de decisões podem melhorar a prontidão e a satisfação com a liderança. Especificações de trabalho claras, discussões regulares para desenvolver uma visão compartilhada e rotação de tarefas administrativas também podem fortalecer seu potencial de liderança.

Esse cargo está previsto em 14 países com diferentes funções. Por exemplo, na Costa Rica, sob a responsabilidade do diretor, eles colaboram “na direção, coordenação e supervisão das atividades curriculares e administrativas”. Em El Salvador, eles substituem o diretor quando necessário, mas também participam da proposta de “iniciativas ao diretor para melhorar a prestação de serviços educacionais”. No Paraguai, eles são responsáveis por “assistir e apoiar o diretor nas tarefas de planejamento, organização, direção e avaliação das atividades técnico-pedagógicas e administrativas... promovendo e incentivando a participação da comunidade educacional” (Weinstein et al., 2025a). No entanto, como sugere o TALIS 2018, a Colômbia (21%) e o Chile (28%) tiveram a menor representação de vice-diretores, assistentes de diretores ou assistentes de diretores nas equipes de gestão entre todos os países participantes, em comparação com 93% em Portugal e 98% na Espanha (OCDE, 2020).

Coordenadores pedagógicos e líderes de professores, como coordenadores de disciplinas, líderes de nível de série, líderes de currículo, chefes de departamento e pontos focais de tecnologia (**Quadro 7**), são líderes intermediários que normalmente têm cinco funções: promover a colaboração interna, conectar-se com parceiros externos, apoiar o crescimento profissional, orientar as decisões de ensino e aprendizagem e participar da gestão escolar (Chen, 2022). Em 12 dos 17 países, os professores são formalmente responsáveis por alguns aspectos da pedagogia, o que combina as funções de gestão e liderança docente (Weinstein et al., 2025a).

QUADRO 7:**As TICs são uma ferramenta que pode facilitar a liderança distribuída nas escolas**

A maioria dos sistemas educacionais está enfatizando cada vez mais a aplicação da tecnologia digital, para oferecer educação *com ou por meio da* tecnologia e para melhorar a eficiência das operações escolares. Isso está afetando inevitavelmente o trabalho dos líderes escolares; 12 dos 17 países atribuem a eles responsabilidades formais pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). As TICs podem servir à liderança distribuída ao possibilitar o trabalho colaborativo e promover a interação (Raymundo et al., 2022).

Algumas das mudanças nos papéis e funções dos diretores foram introduzidas como consequência da pandemia da COVID-19. Por exemplo, no México, os papéis e as responsabilidades do diretor da escola foram redefinidos para incluir a comunicação com as famílias e a adaptação dos currículos.

As TICs fornecem plataformas de intercâmbio e facilitam o desenvolvimento profissional por meio de formação, networking e mentoria. O coaching virtual tem sido usado para apoiar diretores de escolas secundárias e coordenadores pedagógicos no Brasil em questões como gerenciamento de tempo e métodos pedagógicos (Bruns et al., 2018). As TICs ainda não foram amplamente utilizadas como ferramenta de gestão educacional na América Latina. Dos 17 países, 11 relataram seu uso em fóruns de professores e 5 para coordenação com a comunidade educacional.

Em 10 dos 17 países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Uruguai), os novos diretores não eram obrigados a demonstrar habilidades e/ou conhecimentos em TIC. No caso do Chile, essa lacuna é atenuada, em certa medida, pelos padrões de ensino e pelo marco de bom ensino que estabelece as competências no uso e no gerenciamento das TIC esperadas dos professores (e diretores) em sua prática profissional. Por outro lado, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru e República Dominicana estabelecem requisitos específicos nessa área ao selecionar diretores, embora a ênfase esteja mais no uso de ferramentas digitais de gerenciamento e colaboração e menos em questões como conteúdo ou proteção de dados. Apenas três países estabeleceram a Figura de um coordenador de TIC na equipe de gestão escolar: Peru, República Dominicana e Uruguai.

Olhando para o futuro, as habilidades dos gerentes precisam ser atualizadas para enfrentar os desafios relacionados à tecnologia que só aumentarão com o tempo. A liderança distribuída requer o uso de ferramentas tecnológicas que promovam a comunicação e o trabalho em rede, e essas habilidades devem fazer parte de qualquer pacote de treinamento.

Fonte: Díaz Fouz et al. (2025).

Os líderes intermediários *promovem a colaboração interna*, equilibrando o ensino cotidiano com a supervisão estratégica. Eles criam um ambiente colaborativo, especialmente quando são introduzidas mudanças. Trabalham para garantir que as vozes dos educadores da linha de frente não sejam apenas ouvidas, mas que contribuam para a tomada de decisões. Eles tiram proveito de seu mandato mais longo e de sua posição hierárquica mais baixa (Gurr, 2023) para criar gradualmente confiança entre os professores e os gerentes seniores ou entre as disciplinas (Edwards-Groves et al., 2016). Uma vez estabelecida a confiança, eles atuam como uma ponte entre administradores e educadores, abordando os problemas reais que os professores enfrentam. Os professores em funções gerenciais precisam colaborar com os professores, em vez de simplesmente atuar como intermediários ou supervisores, para influenciar o ensino e a aprendizagem (Lipscombe et al., 2023).

Em Cuba, o “professor orientador” é um líder intermediário, selecionado pelos professores e aprovado pelo diretor. Ele atua como um líder pedagógico fundamental, integrando influências da escola, da família e da comunidade, coletando e gerenciando informações acadêmicas dos alunos e colaborando com os pais, outros professores e líderes estudantis para apoiar o desenvolvimento dos alunos (Jiménez Guethón et al., 2021). No Equador, o diretor nomeia um tutor de curso/série no início do ano letivo para atuar como conselheiro acadêmico e pessoal, coordenando atividades acadêmicas, esportivas, sociais e culturais. O tutor faz a ligação com todos os professores das disciplinas e também é o principal elo de comunicação entre a escola e os representantes dos alunos (Ministério da Educação do Equador, 2017). No Uruguai, o artigo 70 da Lei Geral de Educação de 2009 exige que cada escola tenha uma Assembleia Técnica Docente que represente os professores, com o direito de

sugerir ideias e aconselhar sobre questões educacionais (Governo do Uruguai, 2009).

Os professores em funções de liderança podem *colaborar com parceiros externos*, como o governo (por exemplo, para revisar os regulamentos de exames ou promover o uso eficaz de recursos para a educação inclusiva), com alunos e famílias (por exemplo, para apoiar alunos de origem migrante e refugiada, construindo relacionamentos e organizando eventos que aumentem a autoestima dos alunos) ou com especialistas externos (por exemplo, para trazer novas ideias para as escolas ou liderar projetos de desenvolvimento escolar que traduzam a pesquisa em prática).

Os professores em funções de liderança estão em uma boa posição para entender as necessidades de outros professores e *apoiar o desenvolvimento profissional*. Eles podem ser mentores de professores novatos e criar programas personalizados para eles, aumentando o feedback, a motivação e a participação e promovendo relacionamentos colegiados. Os professores em funções de liderança também podem apoiar os diretores na avaliação dos professores (**Quadro 8**). O TALIS de 2018 constatou que 60% dos professores foram avaliados formalmente pelo menos uma vez por ano por membros da equipe de liderança da escola que não o diretor, 40% por um mentor e 37% por outros professores (OCDE, 2020) (**Figura 5**). Seja por meio de autoridade delegada ou principalmente por meio de iniciativas espontâneas, liderando pelo exemplo, colaboração e compartilhamento de conhecimento, os professores podem exercer liderança influenciando o envolvimento e o sucesso dos alunos (Beteille e Evans, 2021; Leithwood e Jantzi, 1998).

FIGURA 5.

A maioria dos professores em cargos intermediários está envolvida na avaliação de professores

Porcentagem de professores do ensino médio cujos diretores relataram que seus professores foram avaliados formalmente, por ator, sistemas educacionais ibero-americanos selecionados, 2018



Observação: SMT é a equipe de gerenciamento.

Fonte: OCDE (2020)

QUADRO 8:

Avaliação e liderança de professores para inovação no Uruguai

Os processos de avaliação que avaliam se os diretores colaboram com a equipe da escola e com os membros da comunidade podem apoiar os esforços para popularizar as práticas de liderança distribuída. As avaliações podem ser usadas de maneira semelhante para promover a liderança distribuída dos professores. A avaliação de professores existe em 13 dos 17 países. Em alguns sistemas educacionais, a avaliação ocorre dentro da escola (por exemplo, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México e Peru) e, em outros, há o envolvimento de atores externos (por exemplo, Chile, Equador e Uruguai). Em todos os países da região, os resultados da avaliação são usados para tomar decisões de treinamento, orientar políticas e oferecer incentivos (Weinstein et al., 2025a).

No Uruguai, os riscos são altos no processo de avaliação de professores, pois podem levar a aumentos salariais ou demissão. Esse processo é realizado principalmente pelo diretor da escola e pelo inspetor. De acordo com o artigo 44 do Estatuto de la Función Docente, os diretores de escola devem considerar a iniciativa e o interesse dos professores em melhorar seu serviço, sua disposição em colaborar com a escola, sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade escolar, seu interesse pelos problemas dos alunos e sua contribuição para a formação de futuros professores (Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, 2022).

O Uruguai também desenvolveu um processo que valoriza e distingue as escolas que se esforçam continuamente para inovar e melhorar em termos de aprendizado, por meio de uma gestão orientada para a liderança dos professores e o fortalecimento dos vínculos com a comunidade. O processo é liderado pelo Ceibal, um centro nacional de inovação educacional com ênfase em tecnologia.

Especificamente, o Ceibal introduziu três iniciativas: primeiro, os Prêmios NODO, introduzidos em 2021, reconhecem inovações educacionais em andamento e visam incentivar as comunidades educacionais a liderar a inovação pedagógica compartilhando suas experiências com a comunidade. Em segundo lugar, o Fundo NODO para inovação na gestão escolar financia a implementação de projetos escolares no valor de até 1 milhão de UYU (US\$ 22.700). Em terceiro lugar, um fundo estudantil financia a implementação de projetos liderados por alunos do ensino médio no valor de até 100.000 UYU (US\$ 2.270) e tem como objetivo promover a participação, o envolvimento e o impacto dos alunos na vida escolar por meio da inovação que integra a tecnologia digital. Os prêmios e fundos foram promovidos em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura e a Administração Nacional de Educação Pública, com o apoio da Fundação Ceibal, da Universidade Tecnológica do Uruguai e da VisitEDUfinn, uma rede que promove as conquistas de inovação das escolas finlandesas.

Por último, mas não menos importante, os professores em posições de liderança podem se envolver *na gestão da escola*, conectando as decisões de alto nível com a realidade da sala de aula para melhorar a gestão. Por exemplo, eles podem atuar como coordenadores de bem-estar (ou, como frequentemente descrito na América Latina, coordenadores de convivência), implementando políticas escolares, colaborando com os professores e realizando sessões de treinamento para promover um ambiente de aprendizagem favorável para todos e gerenciar o comportamento dos alunos (Robbins, 2021). Entre os sistemas educacionais analisados no TALIS 2018, pelo menos 56% das equipes de liderança empregavam um chefe de departamento, acima da média do TALIS. No outro extremo, no Brasil, México e Portugal, apenas cerca de 20% das equipes de liderança empregavam um chefe de departamento. Os professores precisam de apoio para desempenhar essa função (**Figura 9**).

Uma análise de mais de 250 fontes acadêmicas de 19 países mostrou que os líderes intermediários influenciam a qualidade e as atitudes dos professores e os resultados dos alunos (De Nobile, 2018). Outra revisão de 35 artigos de 14 países destacou seu papel em influenciar o ensino e a melhoria da escola, principalmente por meio da comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional, embora a evidência de influência direta na prática do ensino ou na aprendizagem dos alunos seja limitada e baseada principalmente em percepções (Lipscombe et al., 2023) with research showing the significance of middle leadership to school improvement and teacher development. Uma meta-análise de 21 estudos constatou que todas as 7 dimensões da liderança do professor, conforme definido em 2011 pelo Exploratory Consortium for Teacher Leadership, foram positivamente relacionadas ao desempenho dos alunos, com os vínculos mais fortes observados na facilitação de melhorias curriculares, instrução e avaliação (Shen et al., 2020).

De acordo com o questionário aplicado em 17 países latino-americanos, esses cargos intermediários estão formalmente previstos em 12 países. Na Costa Rica, eles são definidos como pessoal docente (em tempo integral ou com funções combinadas de ensino com técnicas ou

administrativas) cuja responsabilidade é supervisionar o processo pedagógico em sua disciplina. Na Nicarágua, eles são responsáveis pelo monitoramento pedagógico, além de garantir o uso adequado dos materiais e equipamentos escolares (Weinstein et al., 2025a).

QUADRO 9:

Os professores em funções de liderança precisam de apoio para desenvolver todo o seu potencial

Os professores precisam de programas de desenvolvimento para serem bem-sucedidos em suas funções de liderança (Smylie e Eckert, 2018; Webber e Nickel, 2022), especialmente habilidades de gerenciamento de ensino e aprendizagem, inclusive em áreas como gerenciamento de crises e recursos (Lipscombe et al., 2023). Mas apenas alguns países de alta renda integram a liderança na formação inicial de professores, usando simulações e trabalho em equipe (Acquaro e Gurr, 2022; Webber, 2023b).

O Estudo Internacional de Liderança de Professores, que foi implementado em 12 países, 3 deles na América Latina, solicitou a integração das dimensões de liderança na formação inicial de professores para entender a conexão entre liderança de professores, cultura escolar e ensino (Webber, 2023b). No entanto, ainda há dificuldades em definir e integrar a liderança nos currículos, especialmente devido a preocupações com a sobrecarga do programa (King et al., 2019). Na Espanha, a formação de professores tende a priorizar as habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento da liderança e muitas vezes ignora as funções de liderança dos professores mentores. Desde 2018, a Universidade de Granada vem liderando um projeto para treinar futuros professores em liderança, aumentando suas capacidades; isso ajudou a alinhar seu treinamento com os conceitos de liderança escolar (Moral-Santaella e Sánchez-Lamolda, 2023).

O treinamento em liderança de professores geralmente ocorre durante o treinamento em serviço, mas apenas uma minoria de professores recebe treinamento explícito em liderança, mesmo em países de alta renda. No TALIS 2018, 26% dos professores do ensino médio inferior receberam desenvolvimento profissional em gestão e administração escolar nos 48 sistemas educacionais participantes (OECD, 2019). Enquanto isso, a liderança dos professores pode ter um impacto positivo na prática educacional (Harris e Jones, 2019). Uma extensa pesquisa demonstra consistentemente sua eficácia na promoção da aprendizagem profissional autodirigida, aprimorando as habilidades de liderança e melhorando os métodos de ensino (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2016).

Os professores em funções de liderança também precisam do apoio e do treinamento de seus diretores. Eles se beneficiam de uma cultura organizacional de apoio e de oportunidades para liderar iniciativas profissionais (Irvine e Brundrett, 2019). Os diretores são os primeiros a apoiar os professores em suas capacidades formais de liderança. Enquanto alguns diretores empoderam os professores nessas funções, outros podem restringir seu crescimento por meio de microgerenciamento, oferecendo apoio limitado ou não reconhecendo suas contribuições (De Nobile, 2018; Webber et al., 2024).

Os diretores devem definir claramente as funções e responsabilidades dos professores em posições de liderança. Eles também devem ajudar seus líderes intermediários a priorizar a liderança em detrimento da gestão por meio de uma distribuição eficiente da carga de trabalho (Gurr, 2023; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). No México, os professores com responsabilidades adicionais de liderança estavam frequentemente sobrecarregados de tarefas, mas não tinham autoridade para tomar decisões (Cisneros-Cohernour, 2021). Os professores em posições de liderança precisam de supervisão, avaliação e apoio social e emocional dos diretores de escola.

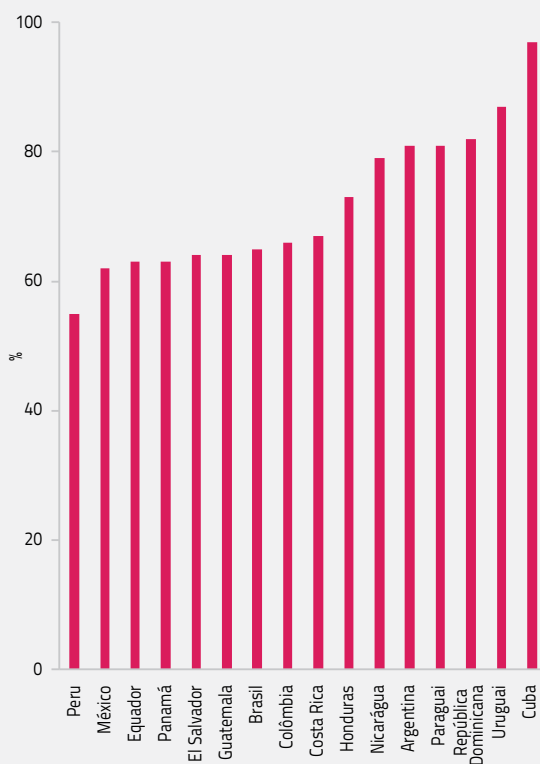
Mesmo em países de alta renda, nem todos os professores em funções de liderança recebem incentivos financeiros para tarefas adicionais. Em Portugal, os professores com tarefas formais de liderança escolar não recebem nenhuma remuneração adicional. Mas na maioria dos países mais ricos, eles recebem algum reconhecimento, por exemplo, na forma de uma porcentagem de seu salário básico estatutário no Chile (OCDE, 2023a), Costa Rica e México, como compensação por assumirem tarefas de liderança escolar. Outras medidas também podem incentivar as funções de liderança dos professores, como a certificação como professores de alto desempenho ou sênior, ou menções honrosas.

Os professores podem até mesmo liderar com eficácia sem funções formais. Eles podem orientar colegas, compartilhar conhecimentos e promover a inovação na sala de aula. Ao estabelecer padrões elevados e participar ativamente das iniciativas da escola, eles inspiram e motivam seus colegas. Sua liderança informal molda a cultura da escola e promove melhorias, demonstrando que a liderança é definida pelo impacto e pelo exemplo, não apenas por títulos (Harris e Jones, 2019; Webber, 2023b). Os diretores podem apoiar os professores envolvendo-os na tomada de decisões, fornecendo-lhes o treinamento e os recursos necessários e promovendo um ambiente colaborativo. De acordo com a avaliação transnacional Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) de 2019, 66% dos diretores de escolas primárias relataram ter “criado oportunidades para os professores colaborarem uns com os outros no desenvolvimento de novas práticas em sala de aula”. Merecem destaque a Argentina, Cuba, Paraguai, República Dominicana e Uruguai, onde pelo menos 80% dos diretores relataram ter promovido a colaboração (UNESCO, 2024b) (Figura 6).

FIGURA 6.

Dois em cada três diretores dizem que incentivam a colaboração entre os professores

Porcentagem de diretores de escolas primárias que relataram ter criado oportunidades para os professores colaborarem entre si no desenvolvimento de novas práticas em sala de aula, 2019



Fonte: UNESCO (2024).

Na Colômbia, os líderes de professores acompanhados no Estudo Internacional de Liderança de Professores são movidos pelo desejo de facilitar a mudança social e a melhoria da comunidade. Eles desafiam a cultura das escolas centrada em exames, promovem currículos alternativos que atendem às necessidades locais, incentivam o trabalho em equipe e tentam motivar os colegas a mudar as práticas de ensino. No entanto, não há padrões claros para a liderança dos professores, pois as funções de liderança geralmente são hierárquicas e vinculadas aos diretores. Não há um plano de carreira formal para promoção. Portanto, eles preferem influenciar as escolas por meio do ensino em vez de buscar cargos formais de liderança. No México, as escolas geralmente funcionam de forma eficaz sem liderança formal, contando com uma equipe de liderança comprometida de três professores para gerenciar as operações (Webber et al., 2024).

Seja como parte de um acordo formal ou informal, os professores têm responsabilidades significativas em alguns países. Por exemplo, nos 48 sistemas educacionais que participaram da TALIS 2018, a maioria dos professores (67%) teve um papel ativo na seleção de materiais didáticos. A segunda responsabilidade decisória mais significativa dos professores com influência importante na qualidade da educação foi a determinação do conteúdo do curso (44%), embora menos de 20% o façam no México e em Portugal. Cerca de um em cada três professores tinha autoridade para tomar decisões sobre a oferta de cursos (33%), avaliação dos alunos (37%) e disciplina dos alunos (37%). É mais provável que os professores assumam a responsabilidade pelo currículo e pelo ensino nas escolas privadas do que nas escolas públicas (OECD, 2020).

Em geral, todos os países **têm estruturas organizadas para a participação** dos professores, embora com variações em relação às oportunidades que oferecem, em termos de tempo, espaço e escopo, para que os professores tomem decisões e expressem opiniões. Em mais da metade dos países, a existência de tais órgãos de coordenação e a frequência com que se reúnem varia de escola para escola. Outros países têm regulamentos mais explícitos que estipulam onde e quando os professores devem se reunir. Por exemplo, no Peru, uma semana de gestão é realizada três vezes por ano, e também há reuniões de trabalho semanais.

Em toda a região, esses órgãos lidam com três tipos amplos de questões: pedagógicas (por exemplo, desenvolvimento de currículo, ensino, observações em sala de aula, avaliação de alunos, orientação e desenvolvimento profissional de professores); administrativas (por exemplo, questões de política, relatórios, orçamentos escolares,

horários, composição de turmas, planejamento estratégico e respostas a solicitações distritais, regionais, estaduais ou nacionais); e clima escolar (por exemplo, gestão de conflitos e gestão ou questões disciplinares). Em nove países, a melhoria da escola também está incluída, envolvendo a definição de metas, estratégias, planos, ações e projetos de melhoria da escola. Na República Dominicana, é dada ênfase às questões sindicais dos professores e também são levados em conta os vínculos com os atores sociais, empresariais e políticos da comunidade local (Weinstein et al., 2025a).

OS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR VARIAM EM TERMOS DE ESTRUTURA E INTENÇÃO

Os diretores de escola relatam que passam 38% de seu tempo interagindo com alunos (16%), pais (15%) e a comunidade (7%) (UNESCO, 2024b). Essas interações geralmente são informais, mas também podem ser formais.

Praticamente todos os países estabeleceram estruturas organizadas para a participação da comunidade escolar. A frequência das reuniões varia de uma ou duas vezes por mês a cada três meses (e a cada seis meses no México). As primeiras estruturas foram criadas em meados da década de 1990 na Colômbia e em El Salvador. Há três tipos de modelos para a composição desse órgão participativo:

- Restrito à participação profissional (líderes e professores), por exemplo, Nicarágua.
- Inclusão de uma ampla gama de atores nas escolas (ou seja, incluindo também as famílias e os alunos), por exemplo, no Equador, El Salvador e Chile (onde o pessoal não docente também é incluído).
- Inclui uma ampla gama de atores, tanto internos quanto externos às escolas (ou seja, também inclui a comunidade e/ou autoridades locais), por exemplo, Brasil e México (que incluem funcionários não docentes); República Dominicana, Panamá, Paraguai e Peru (que incluem alunos); e Costa Rica (que exclui professores e funcionários não docentes). Honduras e México incluem representantes de sindicatos, Argentina e Colômbia incluem representantes de estudantes e Colômbia inclui representantes de empresas.

A Guatemala é um caso especial, pois sua estrutura inclui apenas pais que se concentram na alimentação escolar.

Mais da metade dos países (Chile, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, México,

Na prática, muitas vezes há uma lacuna significativa entre a crença dos professores em sua capacidade de influenciar a política educacional e a crença de que suas opiniões são valorizadas pelos formuladores de políticas. No Brasil, 59% dos professores acreditam que podem influenciar as políticas, mas apenas 7% acham que suas opiniões são valorizadas pelos formuladores de políticas. Grandes diferenças também são observadas no México (49% vs. 11%), Chile (45% vs. 11%) e Colômbia (50% vs. 17%) (OCDE, 2020).

Nicarágua, Paraguai e Peru) estabeleceu **redes de diretores**. Elas abordam uma variedade de tópicos (por exemplo, pedagógicos e tecnológicos), exceto no caso do Chile, onde se concentram exclusivamente em questões de aprimoramento escolar. As redes facilitam as práticas colaborativas e servem como uma plataforma de apoio para os diretores de escola (Weinstein et al., 2025a).

OS ALUNOS PODEM EXERCER A LIDERANÇA POR MEIO DE CANAIS FORMAIS E INFORMAIS.

Os alunos exercem a liderança formalmente, por meio de sua participação em comitês de gestão escolar e conselhos estudantis, e informalmente. Em ambos os casos, eles podem influenciar as abordagens em sala de aula, promover relacionamentos positivos com os professores, aumentar a autoconfiança, melhorar as relações com os colegas e reforçar uma série de competências, como comunicação, escuta ativa, cidadania responsável e liderança (Mayes et al., 2019). Os líderes escolares podem envolver os alunos na tomada de decisões criando plataformas, como comitês consultivos ou grupos de discussão. Essa abordagem valoriza a contribuição dos alunos nas políticas escolares, capacita-os a moldar seu ambiente educacional e aprimora suas habilidades de liderança e o senso de pertencimento à comunidade escolar (Lyons e Brasof, 2020).

Nos 48 sistemas educacionais que participaram da TALIS 2018, 71% dos professores do ensino médio inferior relataram que suas escolas davam aos alunos oportunidades de participar ativamente das decisões escolares. Mas enquanto a Colômbia (81%) e Portugal (78%) estavam bem acima da média, a Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina), o Chile e o México estavam entre os 10% mais baixos, com pouco mais de 50% das escolas fazendo isso (OECD, 2020). Essas respostas não estão necessariamente relacionadas à porcentagem de escolas em que os alunos do estavam realmente representados

nas **equipes de gestão escolar**. Embora a média dos países participantes tenha sido de 32%, a variação foi desde bem abaixo da média em Portugal (5%) até bem acima da média na Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina) (46%), Chile (50%) e México (61%). Somente na Colômbia houve uma correlação entre os dois indicadores. Na Colômbia, a representação dos alunos no Conselho de Curadores das escolas públicas é obrigatória de acordo com a Lei Geral de Educação de 1994. Os alunos elegem seus representantes da 9ª à 11ª série, bem como um ombudsman estudantil da série mais alta disponível na escola para defender seus direitos e responsabilidades, fazendo as petições necessárias ao diretor da escola (Government of Colombia, 1994). Na Colômbia, os diretores relatam o mais alto nível de participação dos alunos nas equipes de gestão (97%) entre os países da OCDE.

A análise dos perfis dos países PEER mostra que, globalmente, 57% dos países têm políticas para incluir os alunos nos conselhos escolares, com a Europa e a América do Norte e Latina (70%) liderando o caminho. A participação em equipes de liderança, comitês ou conselhos escolares permite que os alunos cultivem a liderança, a responsabilidade e a confiança. Ela também incentiva a diversidade de ideias e estimula o trabalho em equipe, enriquecendo o ambiente educacional.

Os governos estudantis das escolas, como conselhos, sindicatos e associações, variam em termos de estrutura e responsabilidades, mas todos oferecem caminhos para que os alunos participem da tomada de decisões em suas escolas. Pesquisas indicam que esses conselhos podem melhorar o clima escolar, aumentar o desempenho acadêmico e promover habilidades cruciais de liderança e cidadania nos alunos (Griebler e Nowak, 2012; Łukasiewicz-Wieleba e Romaniuk, 2020). A análise dos perfis dos países PEER mostra que 53% dos países exigem conselhos estudantis em seus regulamentos, sendo que os países de alta renda são os mais propensos (59%) a ter essa exigência. Alguns países publicam diretrizes e materiais de apoio para auxiliar os grêmios estudantis. A representação desequilibrada por gênero, classe, etnia e habilidade pode afetar a participação e as oportunidades de liderança (Bonnesen, 2019; Mayes et al., 2019). Além disso, embora um grêmio estudantil possa ser eleito, ele pode ter envolvimento prático limitado na tomada de decisões, o que acaba minando a autoridade do aluno.

A liderança dos alunos pode **ocorrer de maneira informal**. Quando os professores se reúnem regularmente com os alunos para discutir seu progresso, o processo pode permitir que eles se apropriem de seu aprendizado e contribuam com suas ideias para influenciar os métodos de ensino (Binu, 2020). Alguns governos criam fóruns

abertos em que os alunos são convidados a expressar suas opiniões sobre a educação. Embora seja importante consultar os jovens e convidá-los a expressar suas opiniões, uma mudança significativa também exige que os educadores se envolvam genuinamente com eles e os compreendam, desafiando os sistemas educacionais hierárquicos (Fletcher, 2020).

PAIS E MEMBROS DA COMUNIDADE ENGAJADOS PODEM ORIENTAR AS ESCOLAS EM DIREÇÃO ÀS SUAS METAS.

Os pais e os membros da comunidade desempenham uma variedade de papéis de liderança nas escolas. Em ambientes favoráveis, eles participam da governança escolar, por meio de sua participação em comitês de gestão escolar e associações de pais e mestres, e oferecem seus conhecimentos e recursos para melhorar os resultados educacionais das crianças (Avvisati et al., 2010). Os diretores das escolas podem incentivar o envolvimento dos pais na tomada de decisões estabelecendo canais de comunicação regulares, como boletins informativos e reuniões, para manter as famílias informadas e engajadas. De acordo com os perfis dos países PEER, 64% dos países – e 76% dos países latino-americanos – adotaram regulamentações que exigem que os diretores de escola forneçam aos pais e responsáveis informações sobre o desempenho da escola e dos alunos. Os diretores podem envolver os pais de várias maneiras, como realizar reuniões anuais para comunicar os programas escolares, convidá-los para celebrações culturais, incentivar os professores a manter uma comunicação aberta (por exemplo, por meio de grupos do WhatsApp) e cumprimentar os pais na entrada da escola para criar uma atmosfera acolhedora.

Os pais e os membros da comunidade desempenham diferentes **papéis**. Como representantes do comitê de gestão da escola, os pais e membros da comunidade supervisionam a gestão das operações, políticas, orçamentos e recursos da escola. No Equador, a Lei Orgânica de Educação Intercultural concede aos pais o direito de participar das avaliações de desempenho dos professores e da gestão educacional (Ecuador Ministry of Education, 2021). As associações de pais e os pais que fazem parte das equipes de gestão escolar geralmente estão envolvidos na manutenção das instalações e dos serviços não acadêmicos. Em El Salvador, os participantes do programa Educação com Participação Comunitária se concentraram em questões práticas, como construção de escolas, arrecadação de fundos, preparação de alimentos e limpeza (Edwards, 2019)

De acordo com os perfis de países do PEER, 83% dos países têm políticas ou regulamentações para a participação de pais e responsáveis nos comitês de gestão escolar e 62% para membros da comunidade, sendo que a América Latina e o Caribe estão ligeiramente acima da média global em ambos os casos. A TALIS 2018 constatou que, embora 83% dos diretores de escolas de ensino médio inferior nos sistemas educacionais participantes reconhecessem que a escola oferecia aos pais a oportunidade de participar ativamente das decisões escolares, apenas 47% dos pais estavam envolvidos nas atividades escolares. A lacuna entre oportunidades e atividades foi ainda maior no Chile, na Colômbia e, especialmente, no México, onde 82% das

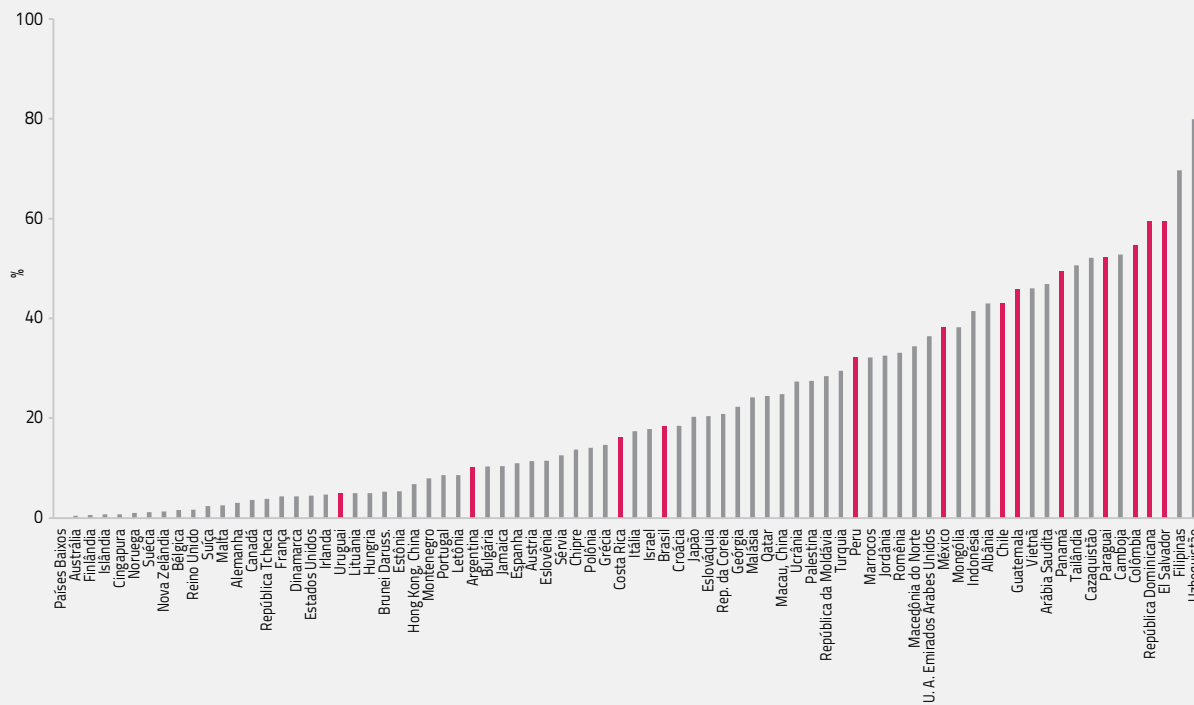
escolas ofereceram aos pais a oportunidade de participar, mas apenas 23% dos pais participaram das atividades escolares (OCDE, 2020).

Uma medida mais rigorosa do envolvimento dos pais, com base nos resultados do PISA 2022, indicou que apenas 11% dos alunos frequentavam escolas nos países da OCDE onde mais da metade dos pais haviam participado da governança escolar. Mas os níveis relatados de envolvimento dos pais foram muito mais altos, em média, em países latino-americanos como Colômbia (55%), República Dominicana (59%) e El Salvador (60%) (OCDE, 2023b) (Figura 7).

FIGURA 7

O envolvimento dos pais na governança escolar é alto na América Latina

Porcentagem de alunos em escolas cujo diretor relatou que mais de 50% dos pais estavam envolvidos na governança escolar em países selecionados de renda média e alta, 2022



Observação: As barras coloridas indicam os países da América Latina.

Fonte: OCDE (2023b).

A diversidade no envolvimento dos pais e da comunidade ajuda a garantir que diferentes pontos de vista sejam representados. A análise dos perfis dos países PEER mostra que 16% dos países adotaram regulamentações para garantir uma representação equilibrada nos conselhos e comitês escolares. Na Bolívia, os conselhos escolares devem incluir proporções iguais de mulheres e homens. A lei também reconhece a participação e a representação das comunidades indígenas e afrobolivianas na política e na gestão da educação. Na Guiana, os conselhos escolares das escolas secundárias públicas são compostos por pelo menos sete membros que representam diferentes denominações religiosas, organizações empresariais e grupos de desenvolvimento comunitário (Government of Guyana, 2014). Na prática, a seleção do comitê de gestão escolar e dos membros do conselho é influenciada pela dinâmica social, o que pode levar à exclusão. Em Honduras,

um estudo sobre escolas administradas pela comunidade constatou que o clientelismo prejudicava a transparência e a responsabilidade. As decisões geralmente priorizam considerações políticas em detrimento do mérito educacional, o que afeta a qualidade da educação e a participação da comunidade (Altschuler, 2013).

O envolvimento dos pais tem um impacto positivo, mas precisa de apoio. Na Espanha, o governo aconselha os conselhos escolares a treinar seus membros para melhorar sua capacidade de analisar criticamente os documentos, de modo que os processos de tomada de decisão do conselho também reflitam suas preferências e não apenas as dos professores e administradores (Bris e Sallán, 2007; Consejo Escolar del Estado de España, 2017; Vicente et al., 2019).

A LIDERANÇA DISTRIBUÍDA PODE INFLUENCIAR AS PRÁTICAS E OS RESULTADOS DA ESCOLA

Diferentes estilos de liderança, mediados por vários agentes escolares e não escolares, levam a uma série de resultados escolares. Todos eles são difíceis de observar, o que torna difícil para os pesquisadores avaliarem o

impacto da liderança. Avaliar o impacto da liderança distribuída é ainda mais difícil, pois as práticas relevantes são ainda mais difíceis de serem observadas (**Tabela 1**).

TABELA 1.

Práticas de liderança que envolvem participação, por curso e disciplina

Decisão	Delegada <i>Compartilhamos tarefas</i>	Colaborativa <i>Pensamos juntos</i>	Distribuída <i>Decidimos juntos</i>
<i>Quem decide?</i>	O líder central distribui autoridade, delegando decisões específicas a especialistas.	A tomada de decisões é compartilhada pelos principais atores da organização.	Todos os membros da organização participam igualmente da tomada de decisões.
<i>O que é decidido?</i>	As áreas específicas são decididas de acordo com as competências individuais.	As decisões importantes são tomadas em conjunto entre os líderes e a equipe, abrangendo questões estratégicas e operacionais.	Tudo o que afeta a comunidade é discutido e decidido coletivamente.
<i>Como é decidido?</i>	A autonomia é delegada sob diretrizes claras, mantendo o controle nas mãos do líder sênior.	Se baseia em processos de consenso e diálogo aberto.	As decisões são tomadas por consenso ou acordo, com uma estrutura horizontal.

Fonte: Gvirtz e Abregú (2025).

REFLEXÃO SOBRE MEU PAPEL



Crédito: © Manuel Ernesto Urrutia Torres

Manuel Ernesto Urrutia Torres
Diretor do Instituto Politécnico María Auxiliadora em
Puerto Montt, Chile

Há quinze anos, iniciei minha trajetória como diretor de escola com a esperança de transformar a vida de crianças e jovens criando espaços mais inclusivos, colaborativos e inovadores. Com o tempo, percebi que liderar um projeto educacional envolve constantemente aprender, promover colaboração e redes e responder com empatia às necessidades da comunidade.

São 6h30 da manhã de uma segunda-feira qualquer e, enquanto tomo meu primeiro café do dia, repasso mentalmente as tarefas do dia. Às 7h30, estou

no portão da escola, pronto para receber alunos, professores e pais com um sorriso. Uma saudação amigável pode fazer toda a diferença no dia de alguém.

As horas se passam entre visitas a salas de aula, reuniões com diferentes equipes, elaboração de relatórios, relatórios ministeriais e contatos com a comunidade. Às 11h30, um conflito entre alunos exige minha intervenção. Embora existam protocolos e equipes prontas para ajudar, minha presença parece trazer calma e orientação. É um lembrete de que a liderança escolar também tem a ver com a construção de confiança e segurança dentro da escola.

Durante o almoço, converso com os professores sobre estratégias conjuntas para melhorar a convivência e o aprendizado, e sobre o apoio mútuo em momentos difíceis. Depois, no pátio, os alunos compartilham comigo histórias que me fazem rir. É uma pausa muito necessária da intensidade do dia.

Às 16h30, os alunos saem e nós, professores, nos reunimos para analisar os dados, ajustar as estratégias e reafirmar nosso compromisso com a educação. Foi um dia exaustivo, mas cheio de esperança. Às 18h15, deixo a escola satisfeito. Ser diretor é um desafio constante e um privilégio. Isso nos dá a oportunidade de transformar vidas e construir um futuro melhor.

As funções e responsabilidades compartilhadas de liderança devem à confiança, ao coleguismo, o profissionalismo, ao compromisso e à motivação dos professores para se envolverem na melhoria da escola, mas não está claro como essas relações funcionam na prática e como a pesquisa pode capturá-las. Uma revisão concluiu que os estudos “tendem a ser explorações singulares de variáveis, sem fios teóricos claros ou conexões empíricas” (Harris et al., 2022; p. 447). A liderança distribuída eficaz deve se manifestar em equipes de gestão coerentes, focadas na melhoria da escola e na comunicação com várias partes interessadas, mas isso só pode ser observado por meio de pesquisas observacionais em pequena escala, o que é difícil de generalizar. As tentativas de reunir evidências em larga escala sobre o impacto da liderança distribuída na colaboração profissional, na satisfação no trabalho e no clima da escola também têm dificuldades para quantificar esses resultados (Mifsud, 2024).

A motivação dos professores é particularmente bem documentada. Quando os professores estão ativamente

envolvidos na tomada de decisões, um exemplo típico de liderança distribuída, eles sentem maior satisfação no trabalho, o que afeta positivamente suas práticas de ensino (Bektaş et al., 2022; Tashi, 2015). Mas alguns estudos, principalmente de países de língua inglesa de alta renda selecionados, como Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, também associaram as práticas de liderança distribuída ao aprendizado dos alunos (Leithwood et al., 2006). Verificou-se que os alunos têm melhor desempenho quando a liderança é distribuída por toda a comunidade escolar e quando os professores são motivados e apoiados pelos líderes da escola (Mulford e Silins, 2003). No Japão, a liderança distribuída nas escolas eliminou o baixo desempenho acadêmico e promoveu o crescimento acadêmico (Tsuyuguchi et al., 2024). Descobriu-se que a participação dos professores nas equipes de liderança e na tomada de decisões gera comprometimento e confiança, o que, por sua vez, influencia o desempenho dos alunos (Grissom et al., 2021; Y. Liu et al., 2021).

As pesquisas sobre liderança escolar na América Latina destacam o papel de alguns dos fundamentos da liderança

distribuída, como os sistemas de seleção de diretores (Aravena, 2020) e o treinamento (Cuenca e Pont, 2016). As deficiências em ambos provavelmente podem explicar o impacto marginal do treinamento de diretores na melhoria das práticas de liderança (Weinstein et al., 2018).

Alguns pesquisadores tentaram desvendar essas relações complexas e avaliar o impacto da liderança distribuída nos resultados intermediários. A maioria se concentrou nos efeitos sobre os professores. No Chile, as práticas de liderança distribuída levaram a níveis mais altos de autoeficácia dos professores (ou seja, a crença em sua capacidade de influenciar positivamente o aprendizado dos alunos) e de comprometimento organizacional (Bravo-Rojas et al., 2021), reduzindo até mesmo o esgotamento (López-Alfaro et al., 2022). Ao sentir que suas vozes são ouvidas e valorizadas, a equipe pode se tornar mais comprometida com as metas da escola (Gallegos Araya e López Alfaro, 2023; Tejeiro, 2024). Em vez de depender de um único líder, as equipes são incentivadas a trabalhar juntas para identificar problemas e projetar soluções. Essa responsabilidade compartilhada melhora a qualidade da educação, levando a soluções mais criativas (Peña Ruz e Armengol Asparó, 2024; Tejeiro, 2024) e estratégias pedagógicas inovadoras (Gallegos-Araya e López-Alfaro, 2023; Pozuelos-Estrada et al., 2024). A liderança distribuída também promove um ambiente de trabalho mais colaborativo e solidário (Ramírez, 2021).

Alguns estudos também analisaram os resultados da aprendizagem. No Chile, um estudo com 69 escolas mostrou que a liderança distribuída, especialmente a participação na tomada de decisões e a cooperação das equipes de liderança, teve um efeito significativo nos resultados de aprendizagem dos alunos em matemática, conforme medido pelo SIMCE, a avaliação nacional (López Alfaro e Gallegos Araya, 2018). Por outro lado, as escolas com pontuações mais altas no SIMCE apresentaram maior ocorrência de práticas ligadas à liderança distribuída do que as escolas com pontuações mais baixas (Rojas-Andrade et al., 2018). Também foi observada maior incidência de trabalho colaborativo entre os professores de escolas secundárias com pontuações mais altas (Bellei et al., 2020). Uma revisão dos estudos que examinaram o impacto da liderança escolar constatou que ela influenciou a motivação dos professores e a qualidade do ensino, o que, em última análise, afetou o desempenho dos alunos. O efeito se estendeu além dos resultados acadêmicos para o clima geral da escola. O maior impacto da liderança distribuída, especialmente no desempenho acadêmico dos alunos, foi obtido como resultado da melhoria da capacidade dos professores (Cifuentes-Medina et al., 2020).



Créditos: © UNICEF/UNI632215/Santiago Billy/AFP-Services*

As práticas de liderança distribuída assumem uma variedade de formas na América Latina

A prática da liderança distribuída é altamente dependente do contexto (Weinstein e Hernandez, 2016). A forma como os indivíduos interagem é determinada pelas estruturas organizacionais, ambientes, processos e tarefas, bem como pelo contexto cultural (Printy e Liu, 2021). Esta Quadro discute vários exemplos

dos países selecionados que mostram como se espera que os líderes escolares implementem ou já tenham implementado uma forma distribuída de liderança em quatro dimensões principais – definir uma visão, apoiar a aprendizagem, promover a colaboração e desenvolver pessoas – mas também os desafios que enfrentaram.

...PARA ESTABELECEER UMA VISÃO

Ao distribuir sua liderança, espera-se que os diretores envolvam outras pessoas no desenvolvimento de uma visão compartilhada para a escola (Gvirtz e Abregu, 2025) e na identificação de estratégias para sua realização. Na maioria dos países latino-americanos, a identificação das metas de melhoria é um exercício coletivo que pode envolver o equipe diretiva (Argentina e Panamá), os professores (Costa Rica, Guatemala e México) e a comunidade escolar (Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras e Peru). O estabelecimento de estratégias para atingir essas metas geralmente é delegado a órgãos coletivos dentro das escolas (Weinstein et al., 2025a). Na província de Buenos Aires, Argentina, o Decreto 2299/2011 promove a cocriação de um projeto educacional com toda a escola para uma visão coletiva da melhoria da escola.

O Brasil enfatiza o conceito de gestão democrática da educação pública na Constituição Federal de 1988 e nas leis educacionais. Um dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, alterada em 2023, lista dois princípios de gestão democrática. Em primeiro lugar, os profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. Em segundo lugar, a escola e as comunidades locais devem participar dos Conselhos Escolares (compostos pelo diretor e por

representantes eleitos entre professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores, demais funcionários, alunos, pais/responsáveis e membros da comunidade local) e dos Fóruns de Conselhos Escolares (compostos por dois representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino e dois representantes de cada Conselho Escolar da jurisdição do Fórum de Conselhos Escolares). Mas, na prática, apesar dos esforços para equilibrar a participação, os professores e, principalmente, os diretores têm mais poder do que outros membros da comunidade escolar.

Em Honduras, os diretores de escola são fundamentais para moldar a visão e a missão de uma escola, mas também devem trabalhar em estreita colaboração com a equipe para definir metas e diretrizes claras. De acordo com a Lei de Educação Básica de 2011, eles têm a tarefa de criar uma visão compartilhada para a escola que se alinhe às metas educacionais, supervisionar a gestão pedagógica, garantir resultados de qualidade e gerenciar responsabilidades administrativas, como a preparação do orçamento anual. Eles também devem envolver a comunidade escolar na definição da missão e dos objetivos da escola, bem como na avaliação de projetos educacionais, como o Projeto Educacional da Escola, o Projeto Curricular da Escola e o Plano Operacional Anual.

...PARA APOIAR O APRENDIZADO

As decisões relativas às escolhas de curso e conteúdo tendem a ser tomadas fora da escola (Weinstein et al., 2025a). De acordo com os dados do PISA 2022, de 14 países participantes da América Latina, uma média de 52% dos alunos do ensino médio inferior frequentavam escolas em que as autoridades nacionais decidem o conteúdo do curso, enquanto 36% estavam em escolas cujos diretores, professores ou gerência dirigiam a escolha do conteúdo do curso. Enquanto isso, embora 89% dos padrões profissionais de liderança escolar na América Latina exijam que os diretores promovam a colaboração entre os professores, apenas 45% dos alunos dos países do PISA 2022 frequentavam uma escola cujos diretores promoviam a colaboração entre os professores

pelo menos uma vez por mês (OCDE, 2023). Mas pode haver uma variação considerável dentro dos países, dependendo da iniciativa dos diretores.

Na Colômbia, os líderes escolares e outros atores participam formalmente da gestão escolar por meio de órgãos que promovem a liderança participativa: o Conselho de Administração (assuntos administrativos e financeiros), o Conselho Acadêmico (horários, avaliação, conflitos e atividades extracurriculares), o Conselho de Convivência (atividades preventivas, disciplina, apoio pedagógico e socioemocional), o Conselho de Pais e o Conselho de Alunos. Cada escola deve desenvolver um Projeto Educacional Institucional que identifique e ajuste

as estratégias da escola para oferecer educação de qualidade e equitativa. No entanto, as entrevistas com as escolas realizadas para este relatório encontraram poucas evidências de que esses órgãos apoiem a definição das prioridades estratégicas da escola. Os desafios, os objetivos e as ações de acompanhamento raramente são definidos nessas reuniões. Embora a estrutura permita a tomada de decisões compartilhada com representação de diferentes níveis, não há orientação suficiente para a melhoria da escola, e o Projeto de Educação Institucional é reduzido a um processo administrativo.

No Chile, as decisões pedagógicas são tomadas por uma estrutura escolar de duas cabeças. Cada escola tem um diretor responsável pelas questões administrativas e um diretor da unidade técnico-pedagógica responsável pela coordenação das atividades acadêmicas. Uma pesquisa mostrou que 46% dos professores consultam o diretor da unidade técnico-pedagógica para resolver um problema pedagógico, 25% recorrem a outros colegas da escola, 14% a um membro da equipe de gestão e apenas 5% recorrem primeiro ao diretor. Essa estrutura mostra uma clara divisão entre as estruturas administrativas e pedagógicas. Os diretores consideram muito valiosa a possibilidade de delegar tarefas pedagógicas ao chefe da unidade técnico-pedagógica. Entretanto, a estrutura bipartite só pode funcionar se o diretor da escola e o diretor da unidade técnico-pedagógica estiverem alinhados com a visão e os objetivos da escola. A delegação de papéis e funções, por si só, não garante a liderança distribuída e, em alguns casos, pode até levar a uma maior complexidade na gestão ou à falta de alinhamento desses papéis entre si.

Devido à falta de uma regra política clara, as escolas no Chile tendem a criar seu próprio sistema de alocação de tarefas, que pode envolver professores liderando um departamento, um projeto pedagógico específico ou atividades de tutoria. Alguns diretores também relataram realizar uma reunião semanal para informar decisões pedagógicas cruciais. Concebida como um espaço de trabalho colaborativo, ela geralmente é liderada pelos próprios professores. Em ambos os casos, as iniciativas

geralmente se originam do diretor da escola; as iniciativas lideradas pelos professores são raras.

Os diretores entrevistados para este relatório na Argentina relatam que muitas vezes contam com professores especializados em determinadas áreas ou matérias para melhorar as práticas de ensino. Aqueles que assumem o papel de mentores de seus colegas tendem a ter um conhecimento mais profundo dessas matérias, bem como um histórico em que seus colegas e alunos respondem positivamente à sua autoridade e influência. Em geral, essas funções de liderança são desempenhadas por coordenadores de área em escolas primárias e, em escolas secundárias, por chefes de área ou departamento. Eles orientam os professores sobre a adequação do currículo ou dos métodos pedagógicos. Essa estrutura ajuda a elevar a qualidade do ensino usando professores especializados como líderes pedagógicos. Um exemplo de grandes expectativas de participação na gestão pedagógica é o artigo 11 da Resolução nº 90/87 da Província de Río Negro, que afirma que “todos os membros da Comunidade Educacional, por meio de seus representantes devem necessariamente ser consultados sobre planos, programas de trabalho e todos os assuntos relacionados à ação pedagógica”.

A liderança pedagógica não precisa ser exercida apenas pelo pessoal acadêmico. No Brasil, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará criou uma divisão especial voltada para a liderança estudantil. Essa divisão, uma das várias iniciativas estudantis regionais, incentiva os conselhos estudantis a criar uma unidade dedicada ao monitoramento do desempenho acadêmico. A ideia é incentivar a participação dos alunos em seu próprio aprendizado, permitindo que eles monitorem e reflitam sobre aspectos como frequência e notas, assumindo a responsabilidade pelo processo. O conselho estudantil de cada escola pode optar por adotar essa iniciativa. Em uma das escolas públicas em que essa abordagem foi implementada, a unidade incentiva os alunos que estão iniciando o bacharelado a participar das atividades acadêmicas oferecidas pela escola, como aulas de reforço, aulas extras e preparação para concursos públicos.

...PARA PROMOVER A COLABORAÇÃO

A liderança distribuída também pode ser demonstrada na medida em que as escolas se envolvem e incorporam ativamente as perspectivas de professores, alunos, pais e comunidade nos processos de tomada de decisão (Nadeem, 2024), por exemplo, criando espaços e processos em que os problemas possam ser tratados coletivamente (Gvirtz e Abregu, 2025).

...COM ALUNOS, FAMÍLIAS E COMUNIDADES

Uma análise dos perfis dos países PEER mostra que 83% dos países latino-americanos exigem que os alunos participem de conselhos escolares ou comitês de gestão. A participação ativa dos alunos no exercício da liderança escolar contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de liderança (Frost e Roberts, 2011).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 determinou que os estados e municípios deveriam aprovar leis que regulamentassem a governança democrática em seus sistemas educacionais até 2016, mas apenas 11 dos 26 estados haviam aprovado leis relevantes até 2018. Em alguns casos, algumas leis também abordavam aspectos da governança democrática, como a seleção de diretores e conselhos escolares, embora, em geral, o foco dessa legislação fosse nas escolas e não na governança democrática. Dos 20 objetivos do Plano Nacional de Educação, dois se concentram na governança democrática. A meta 7 sobre a qualidade da educação básica inclui a “transferência direta de recursos financeiros para as escolas” como uma de suas estratégias para desenvolver a gestão democrática, “garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na alocação de recursos”. A meta 19 detalha os critérios técnicos para a consulta pública à comunidade escolar para o recebimento de recursos, que se referem à seleção de diretores com base no desempenho, à criação de espaços colegiados (como conselhos escolares, associações de pais e grêmios estudantis dentro das escolas – e conselhos de educação fora das escolas) e à capacitação de seus membros. Em 2023, 42% das escolas relataram ter conselhos escolares, associações de pais e sindicatos de estudantes, com uma proporção maior em escolas públicas (57%) do que em escolas municipais (37%).

Uma análise dos perfis dos países PEER mostra que 76% dos países latino-americanos adotaram regulamentações que exigem que os diretores de escolas forneçam aos pais e responsáveis informações sobre assuntos escolares e desempenho dos alunos. O estado do Ceará, no Brasil, promoveu uma relação mais próxima entre as escolas e as famílias por meio do programa Diretor de Turma, que foi lançado em 2008 e expandido para 627 escolas em 2018. Os professores de qualquer disciplina assumem a responsabilidade por uma determinada classe e monitoram de perto cada aluno para atender às suas necessidades. Eles também são responsáveis por mediar o relacionamento entre a turma e a comunidade escolar e por fornecer feedback frequente e individualizado às famílias. Os líderes de sala de aula dedicam parte de suas horas de trabalho a essa função e recebem treinamento específico da administração sobre tópicos como diálogo socioemocional. Os familiares

entrevistados cujos filhos participam do programa destacaram sua relevância para melhorar os canais de comunicação com a escola (SEDUC Ceará, 2018).

A abordagem descentralizada da educação na Costa Rica envolve as comunidades locais na administração das escolas. Essa estrutura é exemplificada pelas Juntas de Educación e pelas Juntas Administrativas, que se reportam ao Ministério da Educação Pública. Formalmente estabelecidas em 1906, as Juntas de Educación envolvem a comunidade nas decisões e na supervisão das escolas. Cada conselho tem cinco membros que se reúnem duas vezes por mês para desenvolver planos estratégicos e projetos para suas escolas. Os diretores participam como curadores, fornecendo orientação sem direito a voto, refletindo um modelo de governança compartilhada. A estrutura ajuda a criar uma forte apropriação local da educação e um modelo de liderança escolar mais inclusivo e voltado para a comunidade.

...ENTRE ESCOLAS

A liderança distribuída também pode ser exercida por meio de redes entre escolas, que fornecem canais de comunicação e espaços para compartilhar e criar conhecimento (Townsend, 2015). As políticas nacionais de educação no Chile promoveram a formação de redes escolares como espaços para os diretores se reunirem. A importância dessas redes para a melhoria da escola é reconhecida, especialmente entre as escolas com dificuldades. Entretanto, sua eficácia depende do escopo de ação que as autoridades locais concedem a essas redes.

O projeto Comunidades de Aprendizagem na Argentina, desenvolvido pela Comunidade de Pesquisa Excellence for All da Universidade de Barcelona e implementado entre 2015 e 2021, concentrou-se nas interações comunitárias entre escolas, famílias e comunidades locais. Com o apoio do CIPPEC, um think tank independente, e da Fundación Natura, o projeto foi ampliado para 37 escolas nas províncias de Chaco, Corrientes, Salta e Santa Fé. Uma rede de instrutores certificados promoveu a colaboração entre as escolas, com a participação de universidades e outros parceiros. No entanto, a intervenção se mostrou insustentável.

...PARA DESENVOLVER PESSOAS

A análise dos perfis dos países PEER sugere que 89% dos países latino-americanos obrigam os diretores a apoiar o desenvolvimento profissional dos funcionários. Em Honduras, de acordo com o Manual de Clasificación de

Cargos y Salarios Docentes, os diretores e vice-diretores são responsáveis por gerenciar ações de desenvolvimento profissional para melhorar o desempenho da equipe, levando em conta os pontos fracos identificados durante

a supervisão (Sistema de Administración de Centros Educativos, 2017).

Na Colômbia, uma pesquisa realizada para este relatório mostra que a falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional, a formação de redes ou o trabalho colaborativo dentro e fora da escola é vista como um obstáculo à liderança distribuída. Como os diretores não priorizam o treinamento de professores, eles acabam se sentindo pouco apoiados em seus esforços. Além disso, embora se espere que os representantes regionais do Ministério da Educação forneçam apoio técnico às escolas, diretores e professores como líderes do sistema, na prática eles se limitam a intervenções administrativas.

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser promovido de várias maneiras, inclusive por meio de orientação e treinamento. A Política de Fortalecimento da Liderança para Melhoria Escolar do Chile tem como objetivo melhorar a qualidade da educação por meio do aprimoramento das habilidades de liderança daqueles que dirigem os processos educacionais. A política defende programas de orientação para transferir experiências ou práticas específicas. Pesquisas demonstraram que as escolas de alto desempenho investiram no compartilhamento de práticas bem-sucedidas e na transferência eficaz dessas práticas entre os professores.

REFLEXÃO SOBRE MEU PAPEL



Crédito: © Mabel Elizabeth Valdez Meira

Mabel Elizabeth Valdez Meira
Escuela de Nivel Inicial N° 253 Estado
de IsraTucumán, Argentina

Desde niña siempre quise ser profesora. He sido directora de escuela durante 12 años y he ocupado diversos puestos docentes a lo largo de 26 años.

Mi jornada comienza con una reunión con los profesores para coordinar las actividades del día. Es un espacio para discusiones animadas y provechosas, en el que el equipo docente plantea preguntas y comparte experiencias que enriquecen nuestro trabajo, incluidos materiales de lectura o herramientas didácticas útiles.

Luego saludamos a los niños en el patio y empieza el día. Suelo dar una vuelta por las aulas para ver cómo se llevan los alumnos con sus profesores, y luego vuelvo a las tareas de dirección para atender a los padres y al personal auxiliar. Intento dedicar algo de tiempo a comunicarme con otras instituciones de la comunidad escolar para coordinar nuestras actividades. Al final de cada jornada, me reúno con los profesores para hablar, resolver dudas y encontrar soluciones a los problemas.

Son muchas las tareas que recaen a diario sobre un director, como planificar el día con los profesores, hablar con el personal y los alumnos, promover un clima armonioso en la escuela, asegurarse de que las instalaciones están en buen estado y asignar tiempo para formar a los profesores y reunirse con los padres y los miembros de la comunidad.

Gran parte de nuestro éxito depende de las relaciones de colaboración con los padres, los profesores, el personal auxiliar y el Ministerio de Educación de Tucumán. No podemos hacerlo todo solos y tenemos que saber delegar en nuestros equipos para tener mejores escuelas y garantizar mejores resultados de aprendizaje.

Conclusões

A liderança às vezes é vista como uma série de atos heroicos. Mas os líderes escolares não são e não devem ser vistos como tal; eles não podem fazer tudo sozinhos. Eles precisam liderar por meio da colaboração para atingir objetivos comuns, de modo que todas as partes interessadas sejam motivadas a trabalhar na mesma direção usando seus respectivos pontos fortes. O status de liderança deve ter raízes mais profundas do que uma posição de poder. Ele deve ser conquistado por meio de práticas diárias que demonstrem integridade, comprometimento, capacidade e humanidade. Essas qualidades são reforçadas se as funções de liderança forem compartilhadas, formal e informalmente, com uma equipe de gestão (por exemplo, vice-diretor ou chefes de departamento), professores e funcionários de apoio da escola, alunos, pais e membros da comunidade.

O conceito de liderança distribuída foi desenvolvido para captar essa abordagem baseada na participação e no empoderamento dos membros da comunidade escolar. O conceito tem sido amplamente utilizado por pesquisadores e formuladores de políticas em países de alta renda, especialmente nos países de língua inglesa, embora ainda seja difícil chegar a um consenso completo sobre o significado do termo. As interpretações da liderança distribuída também variam devido aos diferentes contextos e culturas escolares em diferentes países. De modo geral, apesar da crescente atenção da pesquisa na região, o conceito de liderança distribuída não é amplamente utilizado pelos formuladores de políticas na América Latina. Isso ocorre apesar do fato de que, nos últimos anos, os países latino-americanos adotaram a liderança escolar como um fator essencial para melhorar os resultados educacionais. Além disso, como em outras partes do mundo, eles geralmente atribuíram aos líderes um conjunto amplo e crescente de funções, que vão da administração ao bem-estar e da aprendizagem à implementação de políticas, que só podem ser cumpridas com eficácia se forem compartilhadas.

Entretanto, embora no papel o termo careça de reconhecimento, isso não significa que as práticas de liderança distribuída estejam ausentes. Pelo contrário, há uma forte corrente na teoria e na prática educacional latino-americana que considera a distribuição de papéis e funções de liderança e o compromisso dos atores escolares como a base da gestão escolar democrática, um objetivo educacional que merece respeito e atenção nas sociedades latino-americanas. No caso do Brasil, foi até mesmo elevado a um princípio constitucional. Portanto, conceitos

relacionados, embora não idênticos, têm raízes e validade mais profundas, como as noções de liderança participativa, docente e democrática. Na prática, independentemente de o termo ser usado ou não, promover a participação das partes interessadas na comunidade educacional é uma tarefa esperada dos diretores de escola, embora por meio de diferentes formas, estruturas e atividades.

Há quatro estruturas comuns de engajamento na América Latina, pelo menos nas escolas maiores. A primeira é uma equipe de liderança, na qual os diretores são apoiados por um núcleo de colegas, geralmente incluindo o vice-diretor e os responsáveis por questões operacionais, pedagógicas e de clima escolar. Em vários países, professores líderes (ou intermediários), como chefes de disciplinas, cursos ou departamentos, desempenham funções complementares de liderança pedagógica. O segundo é um corpo coletivo de professores que se reúne para discutir questões pedagógicas, de bem-estar e administrativas. O terceiro é um órgão coletivo da comunidade escolar (conhecido como conselho, diretoria ou governança), que tende a se concentrar mais em questões de melhoria da escola e alocação de recursos. Sua composição varia, incluindo o equilíbrio entre a escola e as partes interessadas externas. Seu papel tende a ser obrigatório (embora não envolva necessariamente a tomada de decisões), e as leis especificam suas funções com mais detalhes do que as do corpo coletivo de professores. Por fim, os governos estudantis são outra característica do cenário escolar na América Latina.

O escopo da tomada de decisões em nível escolar varia muito de país para país. Por exemplo, as escolas da Nicarágua e do Panamá têm autoridade limitada a uma pessoa, enquanto as de Cuba e do México têm autoridade ampliada dentro da comunidade escolar. Os líderes contribuem para a melhoria da escola em todas as circunstâncias e contextos, mas sua influência é maior quanto mais confiantes estiverem para usar suas competências. Conceder autonomia às escolas pode fortalecer a liderança distribuída e, por sua vez, a liderança distribuída pode desencadear abordagens de governança que contribuam para a melhoria da escola (Cuenca, 2025). Mas a introdução da autonomia por si só não é suficiente sem medidas de apoio. Os governos precisam estar cientes das possíveis desvantagens do aumento da autonomia, como o aumento da disparidade nos resultados educacionais entre as escolas, e proteger os líderes escolares contra elas.

Mesmo quando mais decisões estão nas mãos dos atores da escola (por exemplo, participação dos professores no treinamento, políticas escolares sobre comportamento e disciplina e seleção de livros didáticos), quem decide e como decide também pode variar consideravelmente de país para país. Há várias indicações importantes de um compromisso com a gestão escolar democrática, como o grau em que as decisões podem ser tomadas em nível escolar, o grau em que essa autoridade decisória é compartilhada por muitos e como os atores são selecionados para os órgãos que podem exercer a

liderança. Um desenvolvimento substantivo, mas também simbólico, relacionado à gestão escolar democrática é a crescente prevalência de concursos públicos e abertos baseados no mérito para cargos de diretor, sendo que apenas quatro países nomeiam diretores com base em convites pessoais ou concursos fechados. Esse é um modelo para que os alunos sejam socializados em processos democráticos, já que as escolas não são apenas locais de aprendizado acadêmico, mas também servem como centros de educação cívica.

RECOMENDAÇÕES

A liderança distribuída pode promover valores democráticos nas escolas e fora delas. As relações colaborativas fortalecem a governança, melhoram a tomada de decisões, aumentam a responsabilidade e promovem a inclusão, e devem ser incentivadas em todos os níveis da educação. A liderança distribuída está relacionada à inovação pedagógica, à inclusão, ao aprimoramento educacional e, por fim, à transformação educacional. Embora o conceito de liderança distribuída não seja amplamente compreendido na América Latina, existem práticas relevantes na região e os governos podem se basear nelas. Os diretores de escolas precisam de apoio para usar as estruturas existentes, como equipes de gestão e conselhos estudantis, de forma mais eficaz para consulta e participação.

As recomendações a seguir visam promover a liderança distribuída nos sistemas educacionais da América Latina não apenas como um fim em si mesmo, mas como uma estratégia fundamental para fortalecer a participação e promover os valores democráticos nas comunidades escolares e fora delas.

- Reconhecer e promover a importância da liderança escolar distribuída e democrática nas políticas e regras educacionais nacionais e subnacionais.
- Descrever claramente as funções a serem desempenhadas por todos os atores em um modelo de liderança distribuída em todo o sistema: não apenas dentro das escolas, mas também nas redes de escolas e fora delas, em nível local e central.
- Proporcionar aos diretores das escolas autonomia suficiente, especialmente nas decisões sobre recursos financeiros e humanos.
- Desenvolver uma agenda de pesquisa que sistematize as experiências locais, subnacionais ou nacionais de promoção da liderança distribuída para melhor informar o desenvolvimento de políticas e padrões.
- Assegurar que os padrões profissionais para a liderança escolar mencionem explicitamente a participação e o empoderamento e sejam usados como base para o recrutamento, formação e avaliação dos líderes escolares.
- Desenvolver estratégias de desenvolvimento profissional inicial e contínuo que promovam habilidades essenciais para a liderança participativa e colaborativa, inclusive por meio do uso da tecnologia.
- À medida que mais países aprimoram suas políticas e estruturas regulatórias, investir no desenvolvimento da conscientização, da preparação e da disposição das comunidades escolares para trabalharem juntas.

Referências

- Acquaro, D. and Gurr, D. (2022). Challenging leadership norms: A *new* way of thinking about leadership preparation. In F. W. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1–16). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-39666-4_25-1
- Adelman, M. and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/664871619676586259/pdf/Managing-for-Learning-Measuring-and-Strengthening-Education-Management-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover and the quality of public services. *The American Economic Review*, 112(2).
- Altschuler, D. (2013). How patronage politics undermines parental participation and accountability: Community-managed schools in Honduras and Guatemala. *Comparative Education Review*, 57(1), 117–144.
- Aravena, F. (2020). Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú [Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia, and Peru]. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 171.
- Avvisati, F., Besbas, B., and Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.
- Bäckman, E. and Trafford, B. (2007). *Democratic Governance of Schools*. Council of Europe Publications. https://www.coe.int/t/dg4/education/ibp/source/Democratic_Governance_of_Schools_en.pdf
- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopaedia of Education (Third Edition)* (pp. 724–730). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7>
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., and Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602–624.
- Bellei, C., Contreras, M., Valen, J. P., and Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media Chilena?* [High School in Turbulent Times: How Has Chilean Secondary Education Changed?]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17423>
- Beteille, T. and Evans, D. K. (2021). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Binu, M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*, 5(4), 7–11.
- Bonnesen, L. (2019). Social inequalities in youth volunteerism: A life-track perspective on Danish youths. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 29(1), 160–173.
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A., and Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: desafíos y propuestas de política educativas [Distributed and systemic leadership with cultural relevance in Chilean secondary technical and professional education: Challenges and educational policy proposals]. *Interciencia*, 46(12), 462–470. PRISMA Database with HAPI Index; ProQuest Central.
- Brazil Federal Ministry of Education. (2023). *Guia para os entes federados [Guide for Federated Entities]*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-intergovernamental-fundeb/guia-para-registro-das-condicionalidades-vaar-2023-2024-v1.pdf>
- Bris, M. M. and Sallán, J. G. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver [Family involvement in education: An unresolved issue]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 113–152.
- Bruns, B., Costa, L., and Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics of Education Review*, 64, 214–250.

- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Cabrera, M. M. Y. (2022). Evolution of educational administration in Chile and professionalizing school administration in 2020. *Revista Educación*, 46(1), 1–22.
- Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A., Alexander, S., and Rodway, J. (2018). Teacher learning and leadership program: Research report 2017–18. *Toronto, Canada: Ontario Teachers' Federation*.
- Cayulef Ojeda, C. D. P. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad [Distributed leadership, a commitment to quality school management]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5).
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 630–648.
- Chile Agency of Quality Education. (2016). *Directores municipales seleccionados mediante la ley N.º 20501 [Municipal Directors Selected by Law No. 20501]*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/ResumenEjecutivo_ADPPdf
- Chile National Congress. (2011). *Ley 20501*. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Choque Raymundo, C. A., Huaynamarca, J. P., Córdor Cuba, M. S., and Goñi, R. B. (2022). Liderazgo distribuido y la mejora continua en organizaciones educativas [Distributed Leadership and Continuous Improvement in Educational Organizations]. *Sinergias Educativas*. <https://www.sinergiaseducativas.mx.consultorioampuero.com/index.php/revista/article/view/264>
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., and González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje [Effects of school leadership on learning]. *PANORAMA*, 14(26).
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 313–340.
- Cohen, R. and Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: Mapping factors that facilitate or hinder entering the role. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 99–112.
- Colombia Government. (1994). *Ley general de educación 115 de Febrero 8 de 1994 [General Education Law 115 of February 8, 1994]*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia Ministry of Education. (2022). *Nuevo Manual para los Cargos de Directivos Docentes [New Manual for Teaching Management Positions]*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-409868_pdf.pdf
- Cox, C., Lira, R., and Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: Significados para la cohesión social en latinoamérica [School curricula and their orientations on history, society, and politics: Significance for social cohesion in Latin America]. In S. Schwartzman and C. Cox (Eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina (Uqbar) [Educational Policies and Social Cohesion in Latin America]* (pp. 230–287). https://archive.org/details/Capitulo6_201707
- Cuenca, R. (2015). Los directores de América Latina [Directors of Latin America]. *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/los-directores-de-america-latina/>
- Cuenca, R. (2019). The return of the political: Education and democracy in Latin America. In R. Cuenca (Ed.) *Educational Reforms in Latin America: Realities and Prospects* (pp. 33–37). National Institute for the Evaluation of Education. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ING.pdf
- Cuenca, R. and Pont, B. (2016). *Liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa [School Leadership: A Key Investment in Educational Improvement]*. Fundación Santillana.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395–416.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University.
- Díaz, S. D.-, Fernández -Negrete, J. P., and Araya, D. R. (2019). Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina [Chilean public school principals selected by senior management removed from office before the end of their terms: Lessons for Latin America]. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 43–43.

- Earl, L. and Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239–258.
- Ecuador Ministry of Education. (2017). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [Organic Law Reforming the Organic Law on Intercultural Education]*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ecuador Ministry of Education. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural [Organic Law of Intercultural Education]*. https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf
- Edwards, D. B. Jr. (2019). Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment. *International Journal of Educational Development*, 64, 17–26.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., and Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386.
- Estrada, R. (2019). Rules versus discretion in public service: Teacher hiring in Mexico. *Journal of Labor Economics*, 37(2), 545–579.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., and Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206.
- Fletcher, A. (2020). Going beyond student voice through meta-level education transformation. In Y. E. H. T. Lowe (Ed.), *A Handbook for Student Engagement in Higher Education: Theory into Practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429023033-12/going-beyond-student-voice-meta-level-education-transformation-adam-fletcher>
- Frost, D. and Roberts, A. (2011). Student leadership, participation and democracy. *Leading and Managing*, 17(2), 66–84.
- Fullan, M., Cuttress, C., and Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *National Staff Development Council*, 26(4), 9–20.
- Gallegos Araya, V. and López Alfaro, P. (2023). *Eficacia colectiva docente y liderazgo distribuido. De la creencia a la práctica [Collective Teacher Effectiveness and Distributed Leadership: From Belief to Practice]*. RIL editores. <https://rileditores.com/producto/eficacia-colectiva-docente-y-liderazgo-distribuido-de-la-creencia-a-la-practica/>
- Giroux, H. A. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21(4), 4–11.
- Gonzalez, M. P. (2014). *Educación y memoria en Argentina. Instituto de Estudios Peruanos. [Education and Memory in Argentina. Institute of Peruvian Studies]*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/186700>
- Griebler, U. and Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105–132.
- Grissom, J. A., Egalite, A., and Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Gronn, P. C. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gurr, D. (2023). A review of research on middle leaders in schools. In R. J. Tierney, F. Rizvi and K. Ercikan (Eds.) *International Encyclopaedia of Education (Fourth Edition)*. <https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1729939-a-review-of-research-on-middle-leaders-in-schools> (pp. 115–122). <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780128186299/international-encyclopedia-of-education>
- Guyana Government. (2014). *Education Bill 2014*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guyana_education_bill_2014.pdf
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational Leadership*, 63(8), 16–20.
- Harris, A. and Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126.
- Harris, A., Jones, M., and Ismail, N. (2022). Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438–456.
- Honduras State Secretariat in the Office of Education. (2017). *Manual de Clasificación de Puestos y Salarios Docentes [Manual for the Classification of Teaching Positions and Salaries]*. https://sace.se.gob.hn/media/comunicados/manual_puestos_docentes_oct_2017.pdf

- Irvine, P. A. and Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 74–90.
- King, F., McMahon, M., Nguyen, D., and Roulston, S. (2019). Leadership learning for pre-service and early career teachers: Insights from Ireland and Scotland. *International Studies in Educational Administration*, 47(2), 6–22.
- Kılıçoğlu, D. (2018). Understanding democratic and distributed leadership: How democratic leadership of school principals related to distributed leadership in schools? *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(3), 6–23.
- Knight Abowitz, K. (2019). The school principal as democratic leader: A critique of the Wallace Foundation's vision of the principalship. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 155–161.
- Latinobarómetro. (2024). *Latinobarómetro 2024 Report: Resilient Democracy*. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp?Idioma=0>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL/DfES. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998). Distributed leadership and student engagement in school. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED424645>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., Sun, J., and Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "the four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Lieberman, A., Campbell, C., and Yashkina, A. (2016). *Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315673424/teacher-learning-leadership-ann-lieberman-carol-campbell-anna-yashkina>
- Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? [Democratic management of schools: From self-government to the rise of a managerial post-democracy?]. *Educação & Sociedade*, 35, 1067–1083.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., and Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 270–288.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., and Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- López Alfaro, P., Gallegos Araya, V., and Maureira Cabrera, O. (2022). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile [Distributed leadership and collective teacher efficacy, preventive factors of burnout syndrome: A study in teacher primary school in Chile]. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 531–541.
- López Alfaro, P. and Gallegos Araya, V. (2018). Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: El caso de Chile. [Distributed leadership and mathematics learning in primary schools: The case of Chile]. *Perfiles Educativos*, 39(158), Article 158.
- Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T., and Moore, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Luiz, M. C. and Barcelli, J. C. (2013). Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do estado de São Paulo. [School councils and participation: The perspective of technicians from municipal education departments in the state of São Paulo]. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 14, Article 14.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. T. and Romaniuk, M. W. (2020). Student councils as an example of building school community-creating way of functioning and cooperation with teachers. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 7(2), 15–22.

- Lupu, N., Rodríguez, M., Wilson, C. J., and Zechmeister, E. J. (2023). *Pulse of Democracy*. <https://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2023/AB2023-Pulse-of-Democracy-final-20240604.pdf>
- Lyons, L. and Brasof, M. (2020). Building the capacity for student leadership in high school: A review of organizational mechanisms from the field of student voice. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 357–372.
- Maureira Cabrera, Ó., Garay Oñate, S., and López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido [Reconfiguring the meaning of leadership in contemporary school organizations: The perspective of distributed leadership]. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689–706.
- Mayes, E., Finneran, R., and Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157–172.
- Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154–179.
- Miranda, D., Miranda, C., and Muñoz, L. (2021). Latin American political culture and citizenship norms. In E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes, K. J. Kennedy (Eds.) *Good Citizenship for the Next Generation: A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data*. (pp. 89–105). <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-75746-5>
- Moral-Santaella, C. and Sánchez-Lamolda, A. J. (2023). Teacher leaders: A challenge for initial teacher education in Spain. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts* (pp. 227–250). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_9
- Mulford, B. and Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33, 175–195.
- Muñoz, P. and Prem, M. (2024). Managers' productivity and recruitment in the public sector. *American Economic Journal: Economic Policy*, 16(4), pp. 223–53.
- Murillo, F. J. and Duk, C. (2024). Escuelas democráticas para una sociedad más democrática [Democratic schools for a more democratic society]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2).
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido [School leadership for change: From transformational leadership to distributed leadership]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24.
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences and Humanities Open*, 9, 100835.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. (TALIS). <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals (TALIS). <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html
- OECD. (2024). *OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions: 2024 Results – Building Trust in a Complex Policy Environment*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-survey-on-drivers-of-trust-in-public-institutions-2024-results_9a20554b-en.html
- OEI. (2022). *LIDEI 2022: liderazgo educativo en Iberoamérica [LIDEI 2022: Educational Leadership in Ibero-America]*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/lidei-2022-liderazgo-educativo-en-iberoamerica/>
- Pena, N., Castilho, A. E. C. A., and Borges, P. A. S. (2021). A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): Um enfoque no PNE (2014–2024) [Democratic school management in the context of New Public Management (NGP): A focus on the PNE (2014–2024)]. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 223–239.

- Peña Ruz, M. A. and Armengol Asparó, C. (2024). Estudio de las dimensiones de comunidades profesionales de aprendizaje en Chile [Study of the dimensions of professional learning communities in Chile]. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290037.
- Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., and Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. *Nova Economia*, 29, 591–621.
- Poggi, M. (2018). Liderazgo escolar y formación directiva: Reflexiones desde América Latina [School leadership and management training: Reflections from Latin America]. In J. Weinstein and G. Muñoz (Eds.) *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo. Trece Miradas [How to Cultivate Educational Leadership. Thirteen Perspectives]* (pp. 109–139). Universidad Diego Portales. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/187.-Como-cultivar-el-liderazgo-educativo-13-miradas.pdf>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168.
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Pozuelos-Estrada, F. J., Rodríguez-Miranda, F. de P., García-Prieto, F. J., and Mora-Márquez, J. R. (2024). Liderar la colaboración para aprender desde el diálogo y la diversidad – aportaciones de los centros innovadores: Logros y retos [Leading collaboration to learn through dialogue and diversity – contributions from innovative centers: Achievements and challenges]. *Cadernos CEDES*, 44, 180–196.
- Printy, S. and Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290–325.
- Ramírez, F. (2021). Liderazgo educativo en el siglo XXI [Educational leadership in the 21st century]. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2).
- Robbins, A. (2021). *Middle Leadership Mastery: A Toolkit for Subject and Pastoral Leaders*. Crown House Publishing. <https://www.crownhouse.co.uk/middle-leadership-mastery>
- Robinson, V. and Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187.
- Rojas-Andrade, R., Prosser, G., and Bonilla, N. (2018). Distribuir el liderazgo para mejorar la calidad de la educación: Estudio comparativo en escuelas municipales de una ciudad del norte de Chile [Distributing leadership to improve the quality of education: A comparative study in municipal schools in a city in northern Chile]. *Castalia - Revista de Psicología de la Academia*, 30, 38–49.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., and Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., and Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- SEDUC Ceará. (2018). *Projeto Professor Diretor de Turma – PPDt*. SEDUC Ceará. <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., and Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Silva, M. (2023, September 20). *Paraíba Adota Seleção Para Gestor Escolar e Promove Modernização da Educação [Paraíba Embraces Selection for School Manager and Promotes Modernization of Education]*. Blog Do Max Silva. <https://blogdomaxsilva.com.br/paraiba-adota-selecao-para-gestor-escolar-e-promove-modernizacao-da-educacao/>
- Simielli, L., Ferreira Du Plessis, B. G., Carvalho, J. M., Almeida, F., Gonzaga Alves, M. T., and Motta, F. (2023). *Seleção e formação de diretores: mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiros*. [Selection and training of directors: Mapping practices in Brazilian states and capitals]. Dados para um debate democrático na Educação. <https://d3e.com.br/relatorios/selecao-e-formacao-de-diretores/>
- Smith, P. and Sells, C. (2005). *Democracy in Latin America: Political Change in Comparative Perspective*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/democracy-in-latin-america-9780190611347?cc=fr&lang=en&>

- Smylie, M. A. and Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556–577.
- Spain State School Council. (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo en la Comunidad de Madrid [2017 Report on the State of the Educational System in the Community of Madrid]*. Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_2017_cecm.pdf
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership* (pp. xi, 119). Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., and Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Tashi, K. (2015). A quantitative analysis of distributed leadership in practice: Teachers' perception of their engagement in four dimensions of distributed leadership in Bhutanese schools. *Asia Pacific Education Review*, 16.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards*. National Education Association. <https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards>
- Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), Article 1.
- Todos Pela Educação and Itaú Social. (2022). *Pesquisa de opinião com diretores de escolas públicas brasileiras [Opinion Survey with Directors of Brazilian Public Schools]*. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Pesquisa-de-opinio-com-diretores-de-escolas-publicas-brasileiras_Todos-e-Itau-Social.pdf
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737.
- Tsuyuguchi, K., Fujiwara, F., and Uzuki, Y. (2024). The effects of community-wide distributed leadership on students' academic achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 27(2), 221–243.
- Uhl-Bien, M., Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., and de Billy, C. (2018). *Comportement humain et organisation, 6e ed. [Human Behaviour and Organization, 6th ed.]*. Pearson ERPI. <https://www.erpi.com/fr/bundle-comportement-humain-et-organisation-6e-ed-manuel-versi-9782761382427.html>
- UNESCO. (2024a). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for learning*
- UNESCO. (2024b). *Profesionalización de la función directiva. A partir de resultados del Estudio ERCE 2019 [Professionalization of the Management Function. Starting from the Results from the ERCE Study 2019]*. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/Presentacion-directivos.pdf>
- Universidad Diego Portales. (2021). *Educación para la ciudadanía: el rol de los líderes escolares. [Citizenship Education: The Role of School Leaders]*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/educacion-para-la-ciudadania-el-rol-de-los-lideres-escolares/>
- Uruguay Government. (2009). *Ley General de Educación (Ley N.º 18437). [General Education Law (Law No. 18437)]*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay National Administration of Public Education. (2022). *Estatuto del funcionario docente. Ordenanza N. 45 [Statute of the Teaching Staff. Ordinance No. 45]*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/EstatutodelFuncionarioDOCENTE_2022.pdf
- Vicente, M. Á. G., Martínez, J. P., Sanz, M. P. G., and Prados, M. Á. H. (2019). De lo formal a lo real: Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares [From formal to real: Analysis of family participation in mothers' and fathers' associations and school councils]. *Aula Abierta*, 48(1), 85–96.
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990–2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación [The educational field in post-dictatorship Chile (1990–2013). Continuity and rupture in the implementation of neoliberalism in education]. In *Democracia Versus Neoliberalismo. 25 Años de Neoliberalismo en Chile*. (pp. 159–178). Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL.
- Webber, C. F. (2023). *Teacher leadership in international contexts* (Vol. 25). Springer.

- Webber, C. F., Andrews, D., van der Vyver, C. P., Pineda-Báez, C., Okoko, J. M., Cisneros-Cohernour, E. J., José-Gabriel Domínguez-Castillo, Elmeski, M., Fuller, M. P., Conway, J. M., Moral-Santaella, C., Gratacós, G., and Idelcadi, S. (2024). *School Leadership Roles and Standards: Observations from the International Study of Teacher Leadership*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*).
- Webber, C. and Nickel, J. (2022). A vibrant and empowering context for teacher leaders. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 1–27.
- Weinstein, J. (2019). *Con las herramientas adecuadas y colaboración entre docentes, el liderazgo distribuido se transforma en realidad [With the right tools and collaboration between teachers, distributed leadership becomes a reality]*. Fundación Minera Escondida. <https://fme.cl/2019/10/17/jose-weinstein-con-las-herramientas-adecuadas-y-colaboracion-entre-docentes-el-liderazgo-distribuido-se-transforma-en-realidad/>
- Weinstein, J., Azar, A., and Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226–257.
- Weinstein, J. and Hernandez, M. (2015). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19, 1–23.
- Weinstein, J. and Hernández, M. (2016). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241–263.
- Weinstein, J., Muñoz, G., and Hernández, M. (2014). *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región [School Leadership in Latin America and the Caribbean: A State of the Art Based on Eight School Systems in the Region]*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Wilhelm, T. (2013). How principals cultivate shared leadership. *Educational Leadership*, 71(2), 62–66.
- Woods, P. A. (2010). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3–26.
- Woods, P. A. (2020). *Democratic Leadership*. Oxford Research Encyclopaedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-609>
- Woods, P. A. and Roberts, A. (2018). *Collaborative School Leadership: A Critical Guide*. SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/collaborative-school-leadership/book253212>

América Latina Liderar para a democracia

Com base no tema do *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/5*, Liderança na Educação, esta edição regional é o resultado de uma parceria entre o Relatório GEM e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Ela se concentra no empoderamento e na democracia por meio do exercício da liderança distribuída na América Latina.

Esse relatório compilou evidências de estudos de caso em seis países latino-americanos (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica e Honduras); perfis de países sobre liderança escolar do site PEER do Relatório GEM; e documentos temáticos. Os documentos foram baseados em uma pesquisa com os ministérios da educação da região, conduzida pela OEI, que se concentrou nas condições para práticas de liderança distribuída, incluindo regulamentações, políticas e implementação, com impacto na autoridade de tomada de decisões e nas estruturas participativas.

www.unesco.org/publications • www.unesco.org/gem-report