

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# LIDERANÇA PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE SÃO PAULO, BRASIL

Alex Moreira Roberto, José Weinstein

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7353>

Submetido em: 2023-11-10

Postado em: 2023-12-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## LIDERANÇA PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE SÃO PAULO, BRASIL

ALEX MOREIRA ROBERTO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4282-5441>

<[alexmoreiraroberto@gmail.com](mailto:alexmoreiraroberto@gmail.com)>

JOSÉ WEINSTEIN<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

<[jose.weinstein@gmail.com](mailto:jose.weinstein@gmail.com)>

<sup>1</sup>Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

<sup>2</sup>Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

**Resumo:** Esta investigação tem por objetivo analisar as práticas de liderança pedagógica de diretores e coordenadores pedagógicos que apoiam o desenvolvimento profissional docente em escolas com bom desempenho acadêmico, em um contexto socioeconômico intermediário e com diferentes níveis de complexidade da gestão escolar. Realizou-se um estudo de casos múltiplos em três escolas estaduais de São Paulo localizadas na capital. A coleta de dados contou com entrevistas em profundidade, grupo focal, observação não participante, *shadowing* e coleta de documentos solicitados e não solicitados. Como resultado encontrou-se sete práticas centrais de liderança pedagógica que estão direta ou indiretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente. A complexidade da gestão escolar tem incidido sobre a implementação de tais práticas, que são realizadas por intermédio de 14 fatores, distribuídos em cinco eixos: estudante, professor, coordenação pedagógica, organização escolar e política educacional. Recomenda-se que escolas mais complexas tenham equipes de gestão maiores e mais competentes. O estudo contribui para a formulação de políticas educacionais locais, destacando a importância da liderança na melhoria escolar e sugerindo a necessidade de pesquisas adicionais sobre estratégias de gestão.

**Palavras-chave:** Liderança Pedagógica; Desenvolvimento Profissional Docente; Gestão Escolar; Diretor Escolar; Coordenador Pedagógico.

### PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND COMPLEXITY IN SCHOOL MANAGEMENT: A STUDY ON SCHOOLS IN SÃO PAULO, BRAZIL

**Abstract:** This research aims to analyze the pedagogical leadership practices of principals and pedagogical coordinators who support teacher professional development in schools with high academic performance, in an intermediate socioeconomic context and with different levels of complexity in school management. A multiple case study was conducted in three public schools in São Paulo. Data collection included semi-structured in-depth interviews, focus groups, non-

participant observation, *shadowing*, and documentation gathering. As a result, we found seven central pedagogical leadership practices directly or indirectly related to teacher professional development. The complexity in school management is focused on the implementation of such practices, that cross 14 mapped factors, distributed in five axes: student, teacher, pedagogical coordination, school organization, and educational policy. It is recommended that more complex schools have larger and more competent management teams. The study contributes to the formulation of local educational policies, highlighting the importance of leadership in school improvement and suggesting the need for additional research on management strategies.

**Keywords:** Pedagogical Leadership; Teacher Professional Development; School Management; School Principal; Pedagogical Coordinator.

## **EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LA COMPLEJIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO EN ESCUELAS DE SÃO PAULO, BRASIL**

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y coordinadores pedagógicos que apoyan el desarrollo profesional docente en escuelas con buen desempeño académico, en un contexto socioeconómico intermedio y con diferentes niveles de complejidad en la gestión escolar. Se realizó un estudio de caso múltiple en tres escuelas estatales de São Paulo ubicadas en la capital. La recolección de datos incluyó entrevistas en profundidad, grupos focales, observación no participante, *shadowing* y recolección de documentos solicitados y no solicitados. Como resultado, se encontraron siete prácticas centrales de liderazgo pedagógico relacionadas directa o indirectamente con el desarrollo profesional docente. La complejidad de la gestión escolar ha influido en estas prácticas, que se llevan a cabo a través de 14 factores distribuidos en cinco ejes: alumno, profesor, coordinación pedagógica, organización escolar y política educativa. Se recomienda que las escuelas más complejas cuenten con equipos de gestión más grandes y competentes. El estudio contribuye a la formulación de políticas educativas locales, destacando la importancia del liderazgo en la mejora escolar y sugiriendo la necesidad de investigaciones adicionales sobre estrategias de gestión.

**Palabras clave:** Liderazgo pedagógico; Desarrollo profesional docente; Gestión escolar; Director de Escuela; Coordinación pedagógica.

## **INTRODUÇÃO**

Compreender as escolas em seu papel de ensino implica entendê-las como espaços onde os professores podem se desenvolver profissionalmente (Bolívar, 2019). Nas últimas duas décadas aumentou consideravelmente o número de estudos que reconhecem a liderança pedagógica como um fator relevante para a melhoria da escola. No entanto, esse tema ainda é escasso no Brasil, já que há poucos estudos sob essa perspectiva teórica (Mariano *et al.*, 2016).

A liderança exercida pelos gestores escolares é influenciada pelo contexto em que as escolas estão localizadas e seus ambientes comunitários, culturais, sociais e políticos (Hallinger, 2018). Além disso, é crucial reconhecer que gerir algumas escolas é mais complexo do que gerir outras, o que permite uma categorização dos níveis de complexidade da gestão escolar para a promoção de bons resultados de aprendizagem (Gobbi *et al.*, 2020). Fatores como: (i) o número de alunos e professores; (ii) o número e tipos de etapas e modalidades oferecidas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos –; e (iii) o número de turnos - manhã, tarde, noite, integral - são alguns desses fatores que produzem diferentes níveis de complexidade organizacional (Brasil, 2014). Adicionalmente, a implementação de políticas estruturantes e reformas educacionais aumentam essa complexidade e o contexto brasileiro não foge à realidade. Um exemplo é o recente processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio - NEM (Brasil, 2017) que tem gerado tensões nas escolas e nas redes pela falta de condições para realizar sua implementação de forma adequada e com qualidade dentre outros fatores (Santos *et al.*, 2022).

Por considerar o contexto político brasileiro no qual os entes federativos - estados, municípios e o Distrito Federal - organizam localmente suas políticas, a realização de um estudo de caso com foco em investigar, *in loco* nas escolas, as práticas de liderança pedagógica que os gestores escolares realizam em função de desenvolver profissionalmente os professores faz-se relevante definir uma secretaria específica de educação como forma de reconhecer o contexto local de implementação de políticas. Sendo assim, elegeu-se investigar escolas estaduais de São Paulo pelo maior desempenho acadêmico dos estudantes que tem sido demonstrado em avaliações externas nacionais (Qedu, 2021) e por apresentar diretrizes mais estruturadas em relação às atribuições dos diretores escolares, algo ainda escasso e em construção na maior parte das secretarias estaduais de educação do Brasil (Silva, 2020).

Foram escolhidas escolas localizadas na cidade de São Paulo e que possuem nível socioeconômico intermediário dos alunos, por serem as mais representativas do perfil das escolas localizadas da rede estadual (Brasil, 2021). Essa homogeneização da amostra também produz um valor agregado por ser mais complexo e desafiador alcançar melhores resultados de aprendizagem em contextos em que as condições culturais e socioeconômicas não são as mais favoráveis (Pérez *et al.*, 20014). Como critério de contraste estabeleceu-se um nível de complexidade da gestão escolar (baixo, médio e alto) para as escolas com base em fatores utilizados para esta finalidade (Brasil, 2014).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de liderança pedagógica de diretores e coordenadores pedagógicos que apoiam o desenvolvimento profissional dos professores em escolas com bom desempenho acadêmico, nível socioeconômico intermediário e que possuem diferentes níveis de complexidade da gestão escolar. O estudo foi orientado pelas seguintes questões de pesquisa: quais são as práticas de liderança pedagógica dos diretores e coordenadores pedagógicos que promovem/incentivam o desenvolvimento profissional docente nas escolas? Qual é a incidência que os diferentes níveis de complexidade da escola exercem na implementação/realização dessas práticas de liderança?

## MARCO TEÓRICO E REFERENCIAL

### Liderança pedagógica e as práticas como unidade de análise

A liderança pedagógica, também conhecida como liderança instrucional, tem sido fortemente estudada com o intuito de identificar seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. A origem dos estudos deste campo teórico remonta à década de 1970 e ao início dos anos de 1980. Durante esse período foram realizadas pesquisas em comunidades pobres onde os alunos eram bem-sucedidos na escola, com o objetivo de refutar a relação entre essas condições sociais e as chances reduzidas de aprendizagem dos alunos (Edmonds, 1979). As pesquisas relacionadas a essas escolas eficazes mostraram que elas geralmente têm uma liderança forte "incluindo um clima de aprendizado livre de interrupções, um sistema claro de metas instrucionais e altas expectativas dos professores em relação aos estudantes"<sup>1</sup> (Robinson *et al.*, 2014, p. 16).

Embora haja certas variações em relação à definição do conceito de liderança pedagógica (Müller *et al.*, 2014), há também certa concordância de que é uma influência exercida com o propósito de melhorar e apoiar o ensino e a aprendizagem (Murphy, 1988). As práticas exercidas nesse tipo de liderança pressupõem influenciar o coletivo de profissionais da escola em alcançar esses objetivos pedagógicos e considera um processo contínuo de formação, principalmente pelo fato de estar intimamente ligada à melhoria da prática docente, que está em constante processo de mudança (Bolívar, 2010). Um aprofundamento deste conceito considera a necessidade de uma liderança pedagógica que seja mais orgânica, ou seja, que produza um aprendizado contínuo por parte dos professores e de outros funcionários da escola. Isso implica o desenvolvimento de um sistema de apoio em relação ao ensino e à aprendizagem que ocorra de forma mais ampla e profunda (Reitzug *et al.*, 2008)

Nas últimas décadas, os estudos que buscam entender os padrões de liderança educacional presentes nas escolas provocaram uma grande mudança no foco de análise. As práticas se tornaram a unidade de compreensão acerca da liderança exercida (Bolívar, 2019; Carrol *et al.*, 2008). Essa mudança orientou e apoiou a construção de estruturas e padrões de liderança produzidos pelos sistemas educacionais (Young, 2018) e corrobora o fato de que os efeitos gerados pelos gestores no contexto das escolas e percebidos pelos professores estão vinculados às práticas que eles realizam (Louis, 2017). Na perspectiva de Elmore (2010), as práticas são "um conjunto de ações esquematizadas, baseadas em um corpo de conhecimentos e hábitos mentais que podem ser objetivamente definidos, ensinados e aprendidos"<sup>2</sup> (p. 97).

Essa ênfase na análise das práticas amplia a dimensão contextual em que a liderança ocorre e que são influenciadas pelas políticas existentes, a contingência e instabilidade de alguns territórios; e as incidências que são produzidas (Black; Murtdha, 2007; Gronn, 2002, Olmo-Extremera *et al.*, 2022; Muñoz *et al.*, 2022). Nesse sentido, faz-se crucial enfatizar estas "práticas como atividades exercidas de acordo com o contexto e que resultam em efeitos bem-sucedidos"<sup>3</sup> (Bolívar, 2019, p.185).

---

<sup>1</sup> Traduzido pelo autor.

<sup>2</sup> Traduzido pelo autor.

<sup>3</sup> Traduzido pelo autor.

Uma análise mais específica sobre as práticas de liderança pedagógica que têm exercido impacto sobre o ensino e a aprendizagem identifica cinco dimensões centrais em que elas se organizam: i) estabelecer metas e expectativas; ii) alocar recursos estrategicamente; iii) garantir a qualidade do ensino; iv) liderar a aprendizagem e a formação de professores; e v) garantir um ambiente ordenado e de apoio (Robinson, *et al.*, 2007). Uma análise específica com aquelas diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente permite identificar três práticas: (i) subsidiar e organizar o aprendizado e a formação de professores; (ii) envolver-se ativamente na formação dos professores, modelando e liderando o aprendizado, ao menos em relação às atividades mais relevantes para os objetivos prioritários; (iii) promover o trabalho colaborativo entre os professores e a responsabilidade coletiva pelo aprendizado dos alunos.

### **Desenvolvimento profissional docente como um fator crucial da melhora escolar**

Não é possível manter condições positivas de aprendizagem contínua aos estudantes quando, ao mesmo tempo, as escolas não são espaços de aprendizagem para os professores (Sarason, 2003). As pesquisas sobre a formação de professores demonstram que o desenvolvimento profissional pode levar a melhorias significativas nas práticas de ensino e no aprimoramento da aprendizagem dos alunos (Cochran-Smith; Fries, 2005). Adicionalmente, é uma maneira poderosa de melhorar o trabalho realizado nas organizações (Moore *et al.*, 2011)

Por meio do desenvolvimento profissional os gestores escolares podem oferecer oportunidades para que os professores se envolvam intelectualmente em temas relacionados ao ensino, a fim de possibilitar uma compreensão mais profunda da prática docente, reduzir as inseguranças que surgem ao longo da trajetória profissional e obter uma melhor compreensão acerca do ofício do professor. Esse processo permite ampliar as abordagens pedagógicas utilizadas, testar novas estratégias e criar ambientes que apoiem todos os estudantes (Sullivan; Glanz, 2005).

O desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre no local de trabalho e contribui para o desenvolvimento de habilidades profissionais (Marcelo, 2009). Isto permite melhorar o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos professores (Sparks *et al.*, 1990), além de qualificar suas práticas (Bredeson, 2002). Isto inclui experiências de aprendizagem, naturais e planejadas, concebidas para beneficiar direta ou indiretamente indivíduos, grupos de indivíduos e a própria escola como organização, de modo a contribuir para a melhoria do ensino e das relações ocorridas em sala de aula. Por meio dele os professores podem revisar, renovar e desenvolver continuamente seu compromisso como agentes de mudança (Day, 1999).

Ponderar, refletir e qualificar o processo de desenvolvimento profissional docente nas escolas é definidor para possibilitar condições de melhora escolar e parte da premissa de que as escolas, como organizações com capital profissional, são espaços de aprendizagem para aqueles que nelas trabalham. Nesse sentido, Garcia e Miranda concluem: "A escola é o local mais apropriado e mais colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores, considerando que é um espaço real para a construção de conhecimentos e habilidades e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da identidade profissional" (2017, p. 2213).

## **A complexidade organizacional da gestão escolar**

Estudos no campo da liderança educacional reconhecem que o trabalho esperado dos líderes escolares está se tornando cada vez mais complexo (Muñoz, *et al.*, 2022, Ronnstrom; Skott, 2019). As escolas são instituições singulares influenciadas pelo contexto, em suas dimensões culturais, políticas e econômicas em que estão inseridas (Hallinger, 2018; Santaella, 2022) e por esta singularidade possuem diferentes níveis de complexidade para que os gestores escolares promovam bons resultados de aprendizagem (Gobbi *et al.*, 2020). Contudo, a complexidade da gestão escolar ainda precisa de maior atenção, pois os estudos tendem a não considerar a complexidade organizacional das escolas (Day *et al.*, 2016; Muñoz, *et al.*, 2022).

Adicionalmente, a literatura reconhece que essa complexidade impacta na sensação de bem-estar dos gestores escolares (Reid; Creed, 2021), produzindo um maior estresse organizacional em consequência da carga emocional vivida por esses sujeitos, que lideram escolas mais complexas e estão orientados para a melhoria dos resultados educacionais (Oplatka, 2021). Logo, os desafios presentes nas escolas exigem maior cuidado e apoio à comunidade escolar, bem como maior reflexão e análise das dificuldades para a tomada de decisão (Mitchell e Sackney, 2016).

Essa complexidade também é ampliada pelas políticas formuladas e implementadas localmente em cada contexto, especialmente as reformas educacionais, por seu caráter de promoção de mudanças estruturais (Santaella, 2022). Nesse sentido, escolas que estão vivenciando o processo de implementação de políticas reformistas, como o Novo Ensino Médio e a implementação do Programa Ensino Integral que abordaremos na próxima seção, podem passar por maior incerteza, insegurança e aumentar os níveis de ansiedade, produzindo, assim, uma maior complexidade organizacional.

## **Duas políticas educacionais estruturantes: Novo Ensino Médio no Brasil e o Programa Ensino Integral em São Paulo**

### **O Novo Ensino Médio no Brasil**

O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica que tem vivido as maiores dificuldades em cumprir sua função de garantir o direito à educação básica para todos os brasileiros (Brandão, 2011). Essa etapa tem vivido, por exemplo, desafios de altos índices de evasão e distorção idade-série e um currículo pouco atrativo aos jovens e com ênfase excessiva em conteúdos. Este contexto pautou parte do processo de desenho de uma política reformista para a construção de um Novo Ensino Médio (NEM) centrada em uma reorganização curricular com ênfase em áreas do conhecimento e no aumento do tempo de permanência do aluno na escola (Brasil, 2017).

O NEM é uma reforma educacional recente no Brasil e que ao propor uma reorganização estrutural do currículo investe esforço em torná-lo mais flexível e alinhado aos interesses dos estudantes. Com a alteração proposta a carga horária mínima dos alunos muda de 800 horas para 1.000 horas por ano, sendo ofertadas em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas como anteriormente. Em seu desenho a reforma curricular visa permitir maior autonomia aos estudantes em poder escolher os itinerários formativos que irão cursar (Brasil, 2017) e avançar de forma mais estruturada na implementação da Base Nacional Comum Curricular que

define as competências e habilidades centrais que os estudantes devem adquirir em uma formação mínima (Brasil, 2018).

Ainda que tenha objetivos reconhecidos de flexibilização curricular e maior aproximação e conexão com as necessidades dos estudantes, o NEM enfrenta críticas e desafios de implementação. Dentre elas aparecem com maior ênfase: a perda de relevância de disciplinas tradicionais e que têm peso importante nos exames de ingresso nas universidades; falta de recursos financeiros e de materiais para que as redes realizem sua implementação de forma adequada e com qualidade; falta de formação e orientação adequada para os profissionais; pouca versatilidade de opções para a escolha dos estudantes em muitas escolas; e carência de infraestrutura (Santos *et al.*, 2022).

### **Programa Ensino Integral em São Paulo**

Presente na rede estadual desde 2012, o Programa Ensino Integral (PEI) atua com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes por meio da implementação de um modelo pedagógico cujos alguns princípios orientadores são: práticas de nivelamento, protagonismo juvenil com clubes juvenis e líderes de turma, componentes curriculares específicos como orientação de estudos que potencializam a formação integral dos estudantes e expansão da carga horária (São Paulo, 2012). O programa pauta-se em um modelo cujas premissas são: excelência na gestão, protagonismo, formação continuada, corresponsabilidade e replicabilidade.

De acordo com suas diretrizes o PEI tem como principais aspectos: 1) jornada integral para os alunos, com um currículo abrangente, flexível e diversificado; 2) escola alinhada à realidade dos estudantes, preparando os alunos para realizarem seu projeto de vida e serem protagonistas de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e informática e; 4) professores e demais educadores em regime de dedicação plena e integral à unidade escolar de 40 horas semanais (São Paulo, 2012).

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o PEI tem sido uma política em contínua expansão. Dados mostram que de 2021 para 2023 o programa saltou de 1077 escolas e 448 mil alunos atendidos em 308 municípios, para 2314 escolas em 492 municípios com mais de um milhão de estudantes atendidos. A implementação dessa política tem exigido um processo de adequação curricular, formação contínua e reorganização administrativa por parte dos gestores escolares.

Este processo de expansão do PEI tem gerado tensões já que algumas escolas passam a ser disputadas pelas famílias que enxergam uma oportunidade de diferenciação na escolarização de seus filhos. Neste sentido, a ausência de políticas de apoio e permanência de estudantes mais vulneráveis nestas escolas intensifica essa competição entre as famílias fortalecendo processos de reprodução das desigualdades. Essa segmentação da oferta implica na “constituição daquilo que se tem denominado de quase-mercado oculto escolar. Sendo reconhecidas pelas comunidades como escolas com melhores condições de ensino-aprendizagem” (Giroto *et al.*, p. 23, 2022). Dentre algumas das discrepâncias entre essa oferta e aprofundamento de desigualdades destaca-se a taxa



de distorção idade-série que são maiores nas escolares regulares<sup>4</sup> e a infraestrutura das escolas PEI que são melhores do que as escolares regulares (Giroto *et al.*, p. 23, 2022).

## **METODOLOGIA: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS**

Optou-se nesta pesquisa pela realização de um estudo de casos múltiplos por permitir entender em maior profundidade como certos fenômenos ocorrem em uma determinada instituição e por gerar conclusões mais convincentes (Yin, 2005) uma vez que um número maior de casos permite uma construção teórica com um maior grau de complexidade (Eisenhardt, 1989). Como unidade de análises foram escolhidas três escolas públicas estaduais de São Paulo localizadas na capital.

### **Seleção das escolas**

A seleção das três escolas foi feita com base em critérios de homogeneização (aprendizagem acima da média da rede estadual e nível socioeconômico intermediário) e de contraste (diferentes níveis de complexidade da gestão escolar). Com base nesses critérios aplicou-se a técnica de bola de neve por meio de recomendações dos técnicos das treze regionais de ensino da capital de escolas em que os gestores escolares demonstram maior liderança pedagógica. Ao final foi realizada visita de pré-campo em algumas escolas para definir as três unidades participantes do estudo. A Tabela 1 mostra as etapas do processo de seleção das escolas.

### **Complexidade da gestão escolar**

Fatores como: (i) o número de alunos e professores; (ii) o número e os tipos de níveis oferecidos – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos – e (iii) o número de turnos – manhã, tarde, noite – produzem diferentes níveis de complexidade de gestão escolar (Brasil, 2014). Por outro lado, a implementação de políticas educacionais reformistas e estruturantes aumenta essa complexidade. Com base nessas premissas, adotou-se como critério de contraste a aplicação de um nível de complexidade para as escolas selecionadas (baixo, médio e alto) a partir dos elementos apresentados na Tabela 2.

### **Coleta e análise dos dados**

Para aumentar a validade dos resultados aplicou-se a triangulação entre métodos de maneira a combinar diferentes formas de coletar e triangular os dados (Flick, 2009) nas entrevistas realizadas. Realizou-se: entrevistas com os diretores e coordenadores com o objetivo de mapear as práticas realizadas; observação participante das práticas mapeadas; e *shadowing* com os coordenadores pedagógicos, acompanhando de forma mais estendida e aprofundada estas práticas. A coleta dos registros de práticas de desenvolvimento profissional docente feito pelos

---

<sup>4</sup> Dados de 2019 revelam que as taxas são em média de aproximadamente 13% nas escolas regulares e de 6% nas escolas PEI.

coordenadores<sup>5</sup> e dos documentos pedagógicos com foco neste processo de desenvolvimento foi realizada de maneira a aprofundar a compreensão sobre essas práticas. Adicionalmente foram feitas entrevistas e grupo focal junto aos professores com o objetivo de identificar as práticas que eles reconhecem como apoio ao seu processo de desenvolvimento. A tabela a seguir apresenta a síntese dos instrumentos e técnicas de coleta nas escolas.

**Tabela 1.** Etapas de seleção das escolas

<b>Etapas de seleção das escolas</b>	<b>Total da amostra</b>	<b>Escola selecionadas</b>
Etapa 1: Recorte das escolas estaduais localizadas na cidade de São Paulo	5.681 <sup>6</sup>	1.179
Etapa 2: Critério de homogeneização: nível socioeconômico intermediário IV e V <sup>7</sup>	1.179	1.058
Etapa 3: Critério de homogeneização: aprendizagem acima da média da rede estadual tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática em pelo menos uma etapa de ensino no SAEB de 2019	1.058	124
Etapa 4: Indicação de lideranças das 13 regionais da cidade de São Paulo de escolas em que os gestores demonstram forte liderança pedagógica	124	20
Etapa 5: Aplicação do critério de contraste com base nos diferentes níveis de complexidade de gestão escolar (baixo, médio e alto)	20	6
Etapa 6: Visita de pré-campo às escolas elegíveis para conhecer um pouco do trabalho de liderança pedagógica voltada para o desenvolvimento profissional docente e definição das escolas selecionadas para o estudo	6	3

O processo de codificação ocorreu em quatro etapas: a primeira consistiu numa análise exploratória dos dados que contribuiu para a elaboração de um instrumento para o processo de codificação<sup>8</sup>; a elaboração do instrumento foi a segunda etapa do processo, o instrumento foi

<sup>5</sup> Solicitou-se aos coordenadores pedagógicos que realizassem um registro em detalhe das práticas de liderança implementadas ao longo do período de duas semanas. Nesse registro eles descreviam a prática, a frequência em que ela é realizada na escola e como ela apoia o desenvolvimento profissional docente.

<sup>6</sup> Dados do Censo de 2019.

<sup>7</sup> É o nível mais representativo da rede já que 49% por cento das escolas estão nesse nível.

<sup>8</sup> A análise de conteúdo feita anteriormente sustenta a construção do instrumento de coleta.

construído com base na primeira etapa e na literatura sobre o tema; na terceira etapa foi realizada a codificação dos dados e, por fim, a codificação foi feita em uma fase de confirmação por um segundo pesquisador. Dessa forma, o processo de codificação contou com a participação de dois pesquisadores, ou seja, foi possível realizar o processo em duas etapas.

**Tabela 2.** Critérios da complexidade da gestão escolar

	<b>Escola BC Baixa Complexidade</b>	<b>Escola MC Média Complexidade</b>	<b>Escola AC Alta Complexidade</b>
<b>Tempo integral</b>	Não	Sim	Sim
<b>Etapa oferecida</b>	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° a 5°)	Ensino Fundamental Anos Finais (6° a 9°)	Ensino Médio (1° a 3°)
<b>Número total de professores</b>	33	25	26
<b>Número de professores por turno</b>	16	25	26
<b>Número total de estudantes</b>	730	480	550
<b>Número de estudantes por turno</b>	365	480	550
<b>Faixa etária dos estudantes</b>	De 6 a 10 anos	De 11 a 14 anos	De 15 a 17 anos
<b>Implementação do Novo Ensino Médio</b>	Não	Não	Sim
<b>Implementação do Programa Ensino Integral</b>	Não	Sim	Sim

### **Considerações éticas**

Esta investigação segue as diretrizes éticas estabelecidas na Declaração de Singapura sobre Integridade da Pesquisa de 2010 e os princípios de confidencialidade e anonimato são comunicados nos consentimentos informados que foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Diego Portales. Os documentos éticos utilizados foram cartas de autorização dos diretores das escolas e os consentimentos informados e termos de confidencialidades dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

**Tabela 3.** Coleta de dados nas escolas

<b>Instrumentos e técnicas de coleta</b>	<b>Escola BC</b>	<b>Escola MC</b>	<b>Escola AC</b>
Entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores (diretor e coordenador pedagógico)	6	6	6
Entrevistas semiestruturadas realizadas com professores	5	5	5
Quantidade de grupo focal realizado com professores	1 <sup>9</sup>	1 <sup>10</sup>	1 <sup>11</sup>
Observações não participantes de práticas de desenvolvimento profissional docente realizadas (em quantidade de turnos da escola)	4	4	4
<i>Shadowing</i> (em quantidade de dias na escola)	5	5	5
Registros de Prática de Desenvolvimento Profissional docente coletados	1	1	1
Documentos pedagógicos com foco no desenvolvimento profissional docente coletados	9	13	9

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação estão organizados em três eixos centrais: (i) práticas de liderança pedagógica voltadas ao desenvolvimento profissional docente identificadas nas escolas; (ii) comportamentos relacionados com as práticas de liderança pedagógica; e (iii) fatores de incidência da complexidade da gestão escolar.

### Práticas de liderança pedagógica voltadas ao desenvolvimento profissional docente identificadas nas escolas

O processo de análise dos dados permitiu identificar sete práticas de liderança pedagógica que apoiam o desenvolvimento profissional docente. Essas práticas são reconhecidas pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores como centrais e estruturantes para o trabalho realizado nas escolas

A figura 1 apresenta as sete práticas de liderança identificadas, sendo que algumas delas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e possuem incidência

<sup>9</sup> Participação de 76% dos professores da escola.

<sup>10</sup> Participação de 88% dos professores da escola.

<sup>11</sup> Participação de 96% dos professores da escola.

direta, e outras incidem de forma indireta, mas ainda assim são reconhecidas pelos gestores e professores como importantes para o desenvolvimento dos professores.

**Figura 1.** Práticas de liderança pedagógica voltadas ao desenvolvimento profissional docente identificadas



A prática de maior frequência é a realização de **“reuniões coletivas e individuais de alinhamento pedagógico”** entre a equipe gestora ou dos gestores com os professores, em especial da coordenação pedagógica junto aos professores. Essa prática representa quase metade (43%) dos comportamentos relacionados que foram mapeados e é reconhecida pelos professores como um espaço em que são apoiados e orientados pelos gestores. Independente do nível de complexidade da gestão escolar é a prática que gestores mais têm investido esforço e energia para que possam apoiar o desenvolvimento profissional docente. Sobre esta prática uma professora sinaliza:

“Nessas reuniões nós temos um indicador de onde precisamos chegar e o que precisamos fazer, então são um pouco as próprias ações que temos que realizar. Porque na verdade o professor está em sala de aula, mas não está sozinho. Nós somos amparados” (Professora).

Como efeitos da complexidade da gestão escolar nesta prática a análise dos dados evidencia que:

- maior diversidade de áreas do conhecimento dos professores torna mais desafiador realizar reuniões de alinhamento pedagógico que atendam às necessidades individuais dos docentes;
- maior quantidade de professores por turno gera maior dispersão e desalinhamento interno do corpo docente e torna mais desafiadora a efetividade da prática;

- maior quantidade de alunos e professores gera maior número de imprevistos e impacta na presença contínua de gestores e professores nas reuniões;
- excesso de registro de documentações administrativas potencializados pelas políticas NEM e PEI diminui o tempo para tratar de temas de caráter pedagógico;
- a presença de coordenadores pedagógicos por área do conhecimento produz demandas formativas específicas relacionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo que precisam ser atendidas.

A **“observação de aula e devolutiva aos professores”** aparece como a segunda prática de desenvolvimento profissional docente mais realizada nas escolas. A coordenadora pedagógica é a gestora mais atuante nesta prática e que envolve o acordo prévio com o professor sobre a observação a ser feita, o preparo da aula a ser observada, e depois a realização de uma devolutiva formativa e não punitiva para apoiar na melhoria da prática profissional e a qualidade do ensino.

“Estamos sempre acompanhando as aulas, sempre tentando ver o que pode ser melhorado, a gente ensina através das observações da sala de aula. É aquilo que eu sempre reforço para os professores, a gente não entra na sala de aula com intuito de punir, mas sim para apoiar o que está legal, o que pode ser compartilhado. Às vezes o que dá certo em uma turma, pode dar em outra. Sempre estamos compartilhando. No que a gente pode ajudar esse aluno para que ele avance no aprendizado? É sempre como um apoio, nós somos um apoio. Às vezes, um olhar de fora pode ajudar e contribuir muito com o aprendizado daquela criança, daquele estudante” (Coordenadora).

Como efeitos da complexidade da gestão escolar nessa prática a análise dos dados evidencia que:

- maior quantidade de professores por coordenador pedagógico exige maior dedicação de tempo para o processo de observação de aula;
- maior quantidade de alunos e professores gera maior número de imprevistos na escola e impacta na rotina e frequência de observação de aula;
- maior diversidade de áreas do conhecimento dos professores gera maior complexidade e dedicação de tempo no preparo dos gestores para que possam produzir devolutivas qualitativas aos docentes;
- maior diversidade de áreas do conhecimento dos professores produz maior insegurança nos coordenadores pedagógicos para o processo de observação de aula.

O **“acolhimento e engajamento pedagógico diretor”** também é uma prática que exerce efeito positivo sobre o trabalho das coordenadoras pedagógicas assim como dos professores. A prática é marcada por: conversas formais e informais de escuta e apoio feitas pelo diretor com todos os profissionais da escola, acolhimento diário dos professores e estudantes no portão da escola no início das aulas e ação modelar de práticas pedagógicas para fortalecer o trabalho formativo dos coordenadores junto aos professores.

“Ela (diretora) é sempre muito próxima porque tudo que nós fazemos, ela está presente. Acredito que em relação a frequência, é todo o dia, é um diálogo diário. Cada dia que pensamos em fazer qualquer tipo de coisa, ela está ali orientando, acredito que essa troca de informação diária com os professores e coordenadores nos apoia muito” (Professor).

“A simples presença: ver, perceber, estar junto, sentar junto para tomar café, almoçar, estar sempre junto já faz muita diferença” (Professora).

Como efeitos da complexidade da gestão escolar nessa prática a análise dos dados evidencia que:

- maior quantidade de turnos exige maior organização da rotina do diretor para acolher e engajar estudantes, professores, coordenadores e funcionários;
- maior incidência de indisciplina entre estudantes adolescentes e jovens (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) exige maior presença física e participação do diretor nos espaços escolares;
- maior quantidade e diversidade de áreas do conhecimento dos professores produzem maior complexidade nas relações e exige maior repertório dos diretores.

Os gestores escolares também têm como prática a **“oferta de cursos e formações externas aos professores”** como forma de fortalecer o desenvolvimento profissional docente. Parte desses cursos são oferecidos pela Secretaria de Educação e parte são oferecidos por outras instituições. Os gestores reforçam a crença de que outras organizações e a própria rede de ensino podem contribuir com a tarefa de formar continuamente os professores.

“Há muito incentivo para gente se atualizar, estudar, buscar conhecimento, evoluir. As coordenadoras compartilham no grupo de professores, cursos, vídeo aulas, sugestões de formações. Há muitas informações focadas no desenvolvimento do grupo” (Professora).

Como efeito da complexidade da gestão escolar nessa prática a análise dos dados evidencia que:

- PEI amplia a jornada de trabalho do professor na escola e diminui o tempo para que se formem em cursos e formações externas;
- coordenadores pedagógicos por área do conhecimento têm demandas formativas específicas relacionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo que precisam ser atendidas pela coordenação geral e direção.

Como forma de entender como melhorar a qualidade do ensino e as práticas educativas, os gestores possuem como prática que os **“estudantes sejam ouvidos e estimulados a participar do projeto pedagógico”** da escola. Para isso são realizadas tutorias, há líderes de turma, grêmios estudantis fortalecidos e ativos, e os diretores consultam periodicamente os alunos sobre temas pedagógicos que precisam ser melhorados.

“Além disso, tem as tutorias que cada professor acompanha um grupo de alunos em que a gente faz orientações e faz conversas com eles. A gente acaba entrando um pouco na questão pessoal também que a gente sabe que os estudantes precisam de ajuda para planejar a agenda deles e manter os estudos e eles colocam também esses desafios que exigem que o professor faça ajustes na dinâmica. E tem os momentos em que o diretor junta esses grupos de alunos para ouvi-los diretamente” (Coordenadora).

Como efeitos da complexidade da gestão escolar nessa prática a análise dos dados evidencia que:

- estudantes adolescentes e jovens (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) questionam e criticam mais o projeto pedagógico escolar;
- crianças (Ensino Fundamental I) demandam maior presença física e estímulo dos gestores para realizar ações de protagonismo;
- a maior incidência de temas de saúde mental em estudantes adolescentes e jovens (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) gera maior complexidade para o processo de engajamento com o projeto pedagógico;
- maior demanda dos estudantes adolescentes e jovens (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) por intencionalidade pedagógica da escola em temas de diversidade de gênero e raça aumentam conflitos nas relações com professores e gestores escolares.

O **“monitoramento e uso de dados e indicadores educacionais”** também tem sido prática importante para qualificar o desenvolvimento profissional docente. O uso de Plano de Ação e Planos de Aperfeiçoamento Individual Formativo Docente aparecem como ferramentas essenciais do trabalho. No primeiro há o foco estratégico nos resultados a serem alcançados pela escola e no segundo a ênfase é individual em cada professor e nos pontos de aprimoramento da prática docente.

“Desse percurso todo, primeiramente temos o plano de ação da escola em que a gente elabora em cima dos indicadores e resultados do ano anterior. Dentro desse plano de ação, claro, ele é elaborado praticamente pela direção e pela coordenação em que a gente vai escrevendo, vai olhando, vai observando os indicadores, os resultados e a gente vai fazendo esse plano de ação e vai levando para os professores se tornarem pertencentes ao plano. Eles opinam, vão dizendo onde concordam ou não concordam com o que a gente está levando, e vamos juntos ajustando e escrevendo” (Coordenadora).

Como efeitos da complexidade da gestão escolar nessa prática a análise dos dados evidencia que:

- há menor cultura de monitoramento e uso de dados em professores pedagogos (Ensino Fundamental I);
- há maior crítica de professores especialistas (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) sobre a priorização e pressão da secretária de educação em relação ao aumento dos índices de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.



Por fim, a **“Escuta e acolhimento das famílias para melhoria do trabalho pedagógico”** também têm apoiado os gestores no processo de qualificação do desenvolvimento profissional docente. Fica evidente que conforme a complexidade da gestão escolar aumenta, a prática vai se tornando menos frequente uma vez que os estudantes vão ficando mais velhos e isso gera mais distanciamento das famílias da escola. Mesmo diante deste desafio a prática aparece como importante para o trabalho de liderança pedagógica realizados nas escolas.

“O acompanhamento com os pais e acompanhamento pedagógico são relacionados, então se tem alguma criança com dificuldade, algum encaminhamento que precisamos fazer, nós entramos em contato com o pai, chamamos para conversar, ficamos junto com a professora para poder ter essa conversa, acompanhar a conversa com o responsável e vamos chamando na medida que dá nesses intervalos de tempo” (Coordenadora).

Como efeito da complexidade da gestão escolar nessa prática a análise dos dados evidencia que:

- famílias dos estudantes adolescentes e jovens (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) são mais distantes da escola;
- aumento de casos de ansiedade e depressão, especialmente entre estudantes adolescentes e jovens (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) têm feito as famílias demandar maior apoio da escola;
- aumento de diagnóstico de estudantes neuro divergentes têm feito com que as famílias gerem maior pressão para que gestores e professores se capacitem e/ou busquem apoio.

### **Comportamentos relacionados com as práticas de liderança pedagógica**

O processo de mapeamento das sete práticas permitiu identificar os comportamentos mais frequentes e que estão relacionados com elas. A Tabela 4 apresenta a frequência de realização dos principais comportamentos realizados pelos coordenadores e diretores em cada prática. Em total foram mapeados 33 comportamentos com base em um conjunto de 342 menções e observações feitas durante a coleta de dados.

As práticas estão sequencialmente apresentadas de forma decrescente, das mais frequentes para as menos frequentes. Esta frequência pode ter certa variação em cada escola, ainda que de forma geral elas possuem distribuição próxima quando se analisa o conjunto de escolas. Elas foram calculadas com base na frequência dos comportamentos relacionados identificados nas escolas e os comportamentos observados foram calculados com base no quantitativo de ações realizadas.

A análise dos comportamentos relacionados com cada prática permite identificar as ações centrais que têm sido realizadas em função de desenvolver profissionalmente os professores.

Percebe-se que 18% desses comportamentos<sup>12</sup>, seis em total, estão relacionados ao PEI, ou seja, em alguma medida essa política educacional estruturante tem contribuído para aumentar as condições de exercício da liderança pedagógica dos gestores. Ainda que investigar a política e seus efeitos sobre a liderança pedagógica dos gestores não seja objeto deste estudo, os resultados demonstram que ela tem exercido incidência.

**Tabela 4.** Frequência dos comportamentos relacionados com as práticas de liderança pedagógica

<b>Prática de Liderança Pedagógica</b>	<b>Comportamentos relacionados</b>	<b>Frequência (%)</b>
<b>1. Reuniões coletivas e individuais de alinhamento pedagógico</b> (43%)	1.1. Reuniões gerais coletivas da coordenação com todos os professores	51%
	1.2. Reuniões da coordenação das áreas do conhecimento com os professores por áreas (PEI)	20%
	1.3. Reunião do(a) diretor(a) com a equipe de gestão (coordenação pedagógica e/ou vice direção)	20%
	1.4. Coordenador(a) planeja as reuniões coletivas de alinhamento pedagógico	7%
	1.5. Diretor(a) planeja reuniões coletivas de alinhamento pedagógico	1%
	1.6. Reunião da direção e coordenação com os professores	1%
<b>2. Observação de aula e devolutivas aos professores</b> (18%)	2.1. Coordenadores(as) observam aula e realizam devolutiva aos professores	52%
	2.2. Coordenadores(as) e diretores(as) realizam devolutiva aos professores após a realização das Avaliações 360° (PEI)	17%
	2.3. Coordenadores(as) e diretores realizam devolutiva aos professores com base em outras coletas	13%
	2.4. Direção observa aula e realiza devolutiva aos professores	10%

<sup>12</sup> São eles: 1.2. Reuniões da coordenação das áreas do conhecimento com os professores por áreas (PEI); 2.2. Coordenadores(as) e diretores(as) realizam devolutiva aos professores após a realização das Avaliações 360° (PEI); 5.1. Gestores e professores realizam práticas de tutoria dos estudantes (PEI); 5.4. Atendimento individual da coordenação aos estudantes e/ou os presidentes dos Clubes Juvenis (PEI); 5.5. Realização de ações gerais dos Clubes Juvenis de Estudantes (PEI) e 6.3. Coordenação aplica Plano Individual de Aperfeiçoamento aos Professores (PEI)

	2.5. Coordenadoras planejam a observação de aula de professores	6%
	2.6. Coordenadores discutem entre si sobre observações realizadas	2%
<b>3. Acolhimento e engajamento pedagógico do diretor</b> (11%)	3.1. Conversas de apoio e acolhimento entre o diretor e professores e/ou gestores e/ou funcionários	54%
	3.2. Diretor faz acolhimento dos estudantes e professores no portão de entrada todos os dias	16%
	3.3. Diretor participa de atividades rotineiras da coordenação e professores de maneira a inspirar boas práticas	11%
	3.4. Diretor estabelece relacionamento de parceria com os coordenadores pedagógico	10%
	3.5. Diretor implementa políticas pedagógicas realizando ajustes necessários ao contexto da escola	8%
<b>4. Oferta de cursos e formações externas aos professores</b> (10%)	4.1. Professores realizam cursos e formações oferecidos pela secretaria de educação	71%
	4.2. Diretor e coordenador buscam cursos e formações externas para recomendar aos professores	18%
	4.3. Diretor e coordenador realizam cursos e formações externas de outras instituições para recomendar aos professores	8%
	4.4. Professores realizam cursos e formações externas recomendados pelo diretor e/ou coordenação	3%
<b>5. Estudantes são ouvidos e estimulados a participar do projeto pedagógico</b> (8%)	5.1. Gestores e professores realizam práticas de tutoria dos estudantes (PEI)	33%
	5.2. Reuniões periódicas do diretor com o Grêmio Estudantil e/ou Líderes de turma e/ou Presidentes dos Clubes Juvenis	30%
	5.3. Diretor consulta os estudantes sobre temas pedagógicos da escola	15%

	5.4. Atendimento individual da coordenação aos estudantes e/ou os presidentes dos Clubes Juvenis (PEI)	11%
	5.5. Realização de ações gerais dos Clubes Juvenis de Estudantes (PEI)	7%
	5.6. Reuniões com os docentes voltadas para o fortalecimento do protagonismo estudantil	4%
<b>6. Monitoramento e uso de dados e indicadores educacionais</b> (6%)	6.1. Diretor e coordenadores pedagógicos usam Plano de Ação para melhorias dos resultados educacionais	43%
	6.2. Professores usam Plano de Ação para melhoria de sua prática docente	22%
	6.3. Coordenação aplica Plano Individual de Aperfeiçoamento aos Professores (PEI)	22%
	6.4. Diretor e coordenador usam resultados de avaliações internas para orientar o trabalho escolar	13%
<b>7. Escuta e acolhimento das famílias para a melhoria do trabalho pedagógico</b> (4%)	7.1. Diretor e coordenador atendem às famílias em horários agendados	73%
	7.2. Diretor e coordenador atentem às famílias em qualquer horário que a família acione a escola	27%

### Fatores de incidência da complexidade da gestão escolar

A análise dos fatores de complexidade da gestão escolar que têm exercido incidência sobre as práticas de liderança pedagógica permitiu identificar que eles se distribuem em cinco eixos centrais: estudante, professor, coordenação pedagógica, organização escolar e política educacional. Em cada um desses eixos percebe-se dimensões de caráter quantitativo ou qualitativo.

A Tabela 5 apresenta os 14 fatores identificados e organizados nos cinco eixos que têm incidido sobre as práticas de liderança pedagógica realizadas pelos diretores e coordenadores. Nela é possível identificar a influências destes fatores em cada uma das sete práticas de liderança. Os fatores de dimensão quantitativa estão em amarelo e os de dimensão qualitativa em vermelho.

A incidência dos fatores de complexidade da gestão escolar sobre cada uma das práticas reforça que para gestores e coordenadores de escolas mais complexas tem sido ainda mais

desafiador produzir bons resultados de aprendizagem e desenvolver continuamente os professores. Isto fica claro no relato a seguir da diretora da escola de maior complexidade.

“Olha eu gosto do que eu faço e faço da melhor forma que posso, mas tem dias que dá vontade de desistir. A gente é pressionado por tudo quanto é lado. É o professor, é o aluno é a Secretaria. Nessas horas eu dou uma boa respirada para seguir em frente. [...] Não é nada fácil deixar a escola funcionando bem. E também não dá pra gente ficar errando muito em detrimento da aprendizagem de seiscentos alunos. Por isso que eu sempre digo que o diretor tem que ter uma visão bem centrada e racional, e em muitos casos precisa ter coragem para fazer o que precisa fazer” (Diretora).

**Tabela 5.** Incidência dos fatores de complexidade da gestão escolar sobre as práticas de liderança pedagógica

Eixos e fatores de complexidade da gestão escolar que incidem sobre as práticas de liderança pedagógica	Práticas de liderança pedagógica <sup>13</sup>						
<b>Eixo 1: Estudante</b>							
Quantidade média de estudantes por turno	■	■					
Quantidade de estudantes com diagnóstico de neurodiversidade							■
Faixa etária dos estudantes			■		■		■
<b>Eixo 2: Docente</b>							
Quantidade média de professores por turno	■	■					
Quantidade de áreas do conhecimento dos professores	■	■	■				
Quantidade de tempo disponível para formação em serviço				■			
Tipo de área do conhecimento dos professores						■	
<b>Eixo 3: Coordenação pedagógica</b>							
Quantidade de coordenadores pedagógicos	■	■					

<sup>13</sup> Legenda para identificação das práticas: (1) Reuniões coletivas e individuais de alinhamento pedagógico; (2) Observação de aula e devolutivas aos professores; (3) Acolhimento e engajamento pedagógico do diretor; (4) Oferta de cursos e formações externas aos professores; (5) Estudantes são ouvidos e estimulados a participar do projeto pedagógico; (6) Monitoramento e uso de dados e indicadores educacionais; (7) Escuta e acolhimento das famílias para a melhoria do trabalho pedagógico.

Quantidade de áreas do conhecimento da coordenação								
<b>Eixo 4: Organização escolar</b>								
Quantidade de turnos								
Quantidade de etapas da Educação Básica oferecidas								
Tipo de etapa da Educação Básica oferecida								
<b>Eixo 5: Política educacional</b>								
Quantidade de políticas estruturantes em implementação								
Tipo de documentação administrativa/burocrática da política								

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu identificar as práticas de liderança pedagógica que têm sido realizadas pelos diretores e coordenadores pedagógicos em escolas que têm conseguido produzir bons resultados de aprendizagem. As sete práticas mapeadas foram identificadas nas três escolas da amostra, ainda que estas possuam diferentes níveis de complexidade da gestão escolar.

Algumas das práticas identificadas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, como é o caso das reuniões de alinhamento individuais e coletivas; da observação de aula e realização de devolutiva; e da oferta de cursos e formações externas. Outras práticas incidem de forma indireta, mas ainda assim são reconhecidas pelos gestores e professores como extremamente importantes para o desenvolvimento docente, como é o caso do acolhimento e engajamento pedagógico do diretor; os estudantes serem ouvidos e estimulados a participar do projeto pedagógico; a escuta e acolhimento das famílias para a melhoria do projeto pedagógico; e o monitoramento e uso de dados e indicadores. Os professores reconhecem as sete práticas como um apoio importante ao seu desenvolvimento profissional.

A complexidade da gestão escolar incide sobre essas práticas e tem tornado mais desafiador o exercício da liderança pedagógica de alguns gestores. Os dados revelam que esses fatores de complexidade estão distribuídos em cinco eixos: estudantes, docentes, coordenação pedagógica, organização escolar e política educacional; e foram identificadas 14 dimensões de caráter quantitativo ou qualitativo relacionadas com esses eixos. Algumas das práticas recebem maior incidência dessa complexidade organizacional assim como algumas dimensões incidem de forma mais acentuada.

É crucial compreender as práticas de liderança de maneira a considerar o contexto em que elas ocorrem uma vez que são influenciadas pela realidade local e pelas políticas dos sistemas educacionais aos quais as escolas fazem parte. Nesse sentido, esse estudo oferece aporte relevante para a produção de políticas educacionais, pois ao mapear e descrever as práticas que têm sido

realizadas em escolas da rede estadual de São Paulo contribui para a produção de conhecimento em nível local. Ainda que cada rede de ensino paulista possua suas especificidades também há que considerar a existência de desafios e potencialidades que são similares em diferentes redes do contexto nacional.

Uma implicação para as políticas educacionais derivada das conclusões deste estudo é a necessidade de escolas mais complexas tenham equipes de gestão maiores, em número de integrantes, e mais desenvolvida em competências profissionais, pois à medida em aumenta a complexidade organizacional torna-se mais desafiador promover o desenvolvimento profissional docente e garantir a aprendizagem dos estudantes. Adicionalmente, novas pesquisas poderiam investigar quais estratégias têm sido realizadas pelos gestores escolares para lidar com a incidência da complexidade da gestão escolar nas práticas de liderança pedagógica realizadas, assim como quais aspectos das políticas educacionais têm sido viabilizadores e dificultadores dessas práticas.

O reconhecimento da liderança educacional como fator crucial para a melhora escolar abre espaço para compreendermos em profundidade como as práticas realizadas apoiam os professores a melhorarem o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. A escola deve e pode ser esse um espaço em que os professores se desenvolvem continuamente e os estudantes tenham seus direitos de aprendizagem garantidos.

## REFERÊNCIAS

BLACK, W.; MURTADHA, K. Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation and program assessment. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-29. 2007.

BOLÍVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. 2010.

BOLÍVAR, A. *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: Editorial Arco. 2019.

BRASIL. *Nota Técnica N°040/2014: Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. Nível Socioeconômico. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/Indicadores\\_de\\_nivel\\_Nota\\_tenica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tenica_2021.pdf)  
>

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 84, p. 195-208. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/0a13441a-1f60-4cea-aea4-d5baed93fe1b>>

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661-675. 2002. <[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)>

CARROLL, B. J.; LEVY, L.; RICHMOND, D. Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-380. 90(3), 221-237. 2008. <<https://doi.org/10.1177/1742715008095186>>

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: Cochran-Smith, M.; Zeichner, K. M. (Eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. <<https://doi.org/10.4324/9780203864043>>

DA COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Por uma pedagogia da presença*. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil. 1991.

DAY, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. 1999.

DAY, C.; GU, Q.; SAMMONS, P. The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52 No. 2, pp. 221-258. 2016. <<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>>

EDMONDS, R. Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–24. 1979

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*. Ada, Ohio, v.14, n.4, p.532-550. 1989. Disponível em: <<https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5571/v15/timeplan/ar-docs/eisenhardt-1989.pdf>>

ELMORE, R. F. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile. García, P. S.; Miranda, N. A. de. (2017). A gestão escolar e a formação docente: Um estudo em escolas de um município paulista. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, 12(4), 2210–2230. 2010 <<https://doi.org/10.21723/riace.v12.n4.out./dez.2017.9283>>

GIROTTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e.270078. 2022. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270078>>

GOBBI, B. C; LACRUZ, A. J; AMÉRICO, B. L.; FILHO, H. Z. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 198-220. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786>>

GRONN, P. Distributed leadership as the unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. 2002.



HALLINGER, P. Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. 2018. <<https://doi.org/10.1177/1741143216670652>>

HUMBLE, N.; MOZELIUS, P. Content analysis or thematic analysis: Similarities, differences and applications in qualitative research. *European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies* (Vol. 21, No. 1, pp. 76-81). 2022. <<https://doi.org/10.34190/ejbrm.20.3.2920>>

LOUIS, K. S. Liderazgos y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (eds). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile, Ediciones UDP. 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/29247>>

MARIANO, S. R. H., SILVA, F. C. E., MORAES, J. Leadership in Brazil. In ARLESTIG, H., DAY, C., JOHANSSON, O. (Orgs.). *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries*. Spring. 2016.

MITCHELL, C., SACKNEY, L. School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 853–868. 2016. <<https://doi.org/10.1177/1741143214564772>>

MOORE, S. D; KOCHAN, F. K; KRASKA, M, REAMES, E. H. *Professional development and student achievement in high poverty schools: Making the connection*. ISEA, 3: 65-79. 2011.

MÜLLER, M. et al. Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *PSYKHE*, v. 23, 2, 1-12. 2014. <<https://doi.org/10.7764/23.2.713>>.

MUÑOZ, G; WEINSTEIN, J; SEMBLER, M. “Contingency”, an overlooked factor by school leadership: evidence from primary urban schools in Chile. *Journal of Educational Administration*. Vol. 61 No. 1, pp. 41-59. 2022. <<https://doi.org/10.1108/JEA-05-2022-0070>>

MURPHY, J. Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 117-139. 1988. <<https://doi.org/10.3102/01623737010002117>>.

OLMO-EXTREMERA, M; TOWNSEND, A; SEGOVIA, J. D. Resilient leadership in principals: case studies of challenged schools in Spain. *International Journal of Leadership in Education*. 2022 <<https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052758>>

OPLATKA, I. “Emotional 14 workload and time use in principalship”. In LEE, M., POLLOCK, K. TULOWITZKI, P. (Eds), *How School Principals Use Their Time: Implications for School Improvement, Administration and Leadership*, Routledge, pp. 215-231. 2021.

PÉREZ, L. M.; BELLEI, C.; RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF. 2004.

QEDU. *Brasil IDEB por estado*. 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados>>. Acesso em: 30.09.2023.

RONNSTROM, N.; SKOTT, P. “Managing contexts, mastering complexity—School leadership in vocational education and training”. In MORENO, L., TERAS, M.; GOUGOULAKIS, P. (Eds), *Facets and Aspects of Research on Vocational Education and Training at*, Stockholm University, Premiss, pp. 405-436. 2019.

REID, D.B., CREED, B.M. “Visible at night: US school principal nontraditional work-hour activities and job satisfaction”, *Educational Management Administration and Leadership*. 51(5), 1123-1140. 2023. <<https://doi.org/10.1177/17411432211027645>>

REITZUG, U. C.; WEST, D. L.; ANGEL, R. Conceptualizing instructional leadership: The voices of principals. *Education and Urban Society*. 40(6): 694–714. 2008. <<https://doi.org/10.1177/0013124508319583>>

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders. 2007.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. 2021.

SANTAELLA, C. M. Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration*, v. 60, n. 1, p. 72-85. 2022. <<https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0086>>

SANTOS, A. de S; SILVA, E. F. da; MILAN, D. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-18, e-20361.060. 2022. <<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20361.060>>

SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola em Tempo Integral*. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>

SARASON, S. *El predecible fracaso de la reforma*. Barcelona: Octaedro. 2003.

SILVA, F. S. e. *Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/29107>>

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub., pp. 234-251. 1990.

SULLIVAN, S.; GLANZ, J. *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques*. 4th Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications. 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2005.

YOUNG, M. D. Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estado Unidos. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. 2018.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## AUTHORS CONTRIBUTION STATEMENT

**Alex Moreira Roberto:** Conceptualization, Methodology, Software, Validation, Formal analysis, Investigation, Data Curation, Resources, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Visualization, Supervision, Project administration, Funding acquisition. **José Weinstein:** Conceptualization, Methodology, Software, Validation, Formal analysis, Investigation, Data Curation, Resources, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Visualization, Supervision, Project administration, Funding acquisition.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.