

## Práticas e requisitos na agenda semanal dos Diretores. Semelhanças e diferenças nas escolas primárias de Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste Nordeste.

### Corina Lusquiños

Universidad Blas Pascal/ACEE, BsAs, Argentina

Email: [clusquinos@ubp.edu.ar](mailto:clusquinos@ubp.edu.ar)

### Mireia Tintoré

Universidade Internacional da Catalunha, BCN, Espanha

Email: [mtintore@uic.es](mailto:mtintore@uic.es)

### Paulo Marinho

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas<sup>4</sup>, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Email: [pmtmarinho@fpce.up.pt](mailto:pmtmarinho@fpce.up.pt)

### Carlinda Leite

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas<sup>4</sup>, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Email: [carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt)

### Lucinalva Almeida

Universidade Federal de Pernambuco-Brasil

Email: [nina.ataide@gmail.com](mailto:nina.ataide@gmail.com)

## Resumo

*O estudo exploratório que aqui se apresenta teve como objetivo geral conhecer como os diretores de escolas organizam as agendas semanais de trabalho e como o tempo é distribuído entre as diversas atividades e exigências. Na sua componente empírica, o estudo recolheu dados de respostas a um questionário online aplicado a diretores de escolas primárias em quatro cidades: Buenos Aires (Argentina), Barcelona (Espanha), Grande Porto (Portugal) e Agreste Nordeste (Brasil). Esse questionário incluiu 13 perguntas de múltipla escolha. A amostra totalizou 251 diretores escolares dos quatro países. Os resultados revelaram que a maior parte do tempo dos diretores é dedicada a tarefas administrativas e de comunicação, enquanto as atividades de liderança pedagógica, embora valorizadas, recebem menos atenção devido a condições de tempo. Existem algumas diferenças entre os contextos estudados quanto às tarefas executadas e preferidas pelos diretores, refletindo variações nas estruturas educacionais e culturais de cada região. Os dados desta investigação contribuem para a compreensão das realidades enfrentadas por diretores escolares no seu quotidiano,*

<sup>4</sup> Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.<sup>a</sup> UIDP/00167/2020; UIDB/00167/2020].

*oferecendo contributos para políticas educacionais que equilibrem melhor a gestão administrativa com a liderança pedagógica.*

**Palavras-chave:** *liderança diretiva; administração escolar; carga horária; escola primária*

## Introdução

As práticas de liderança dos diretores têm um impacto indireto na aprendizagem dos alunos, através da influência direta que exercem, principalmente, no desempenho dos professores. Esta afirmação baseia-se em múltiplos estudos realizados em diferentes contextos (Bolívar, 2007, 2016; Leithwood et al., 2008, 2019; Louis et al., 2010). No entanto, no dia-a-dia dos gestores escolares, as práticas orientadas para a aprendizagem convivem com muitas outras tarefas de gestão e administração inerentes ao exercício do cargo de direção. Estas outras situações, que exigem cada vez mais atenção e tempo dos gestores, aumentam enormemente as suas cargas de trabalho.

Tendo por referência o que acabou de ser expresso, avançar no conhecimento das condições reais em que os gestores realizam as tarefas de liderança pode contribuir para fornecer orientações para seu desenvolvimento profissional (López-Yáñez et al., 2023; Lusquiños, 2023; Murillo e Román, 2013; Tintoré et al., 2023).

No quadro da situação enunciada, pesquisadores de quatro países ibero-americanos realizaram um estudo exploratório que teve como intenção fornecer uma primeira resposta às seguintes questões de pesquisa: Como os diretores de escolas primárias/1<sup>o</sup> CEB organizam uma semana de trabalho e como distribuem o tempo entre atividades que têm de realizar? Nesta distribuição do tempo, que lugar têm as práticas de liderança na melhoria da aprendizagem? Que semelhanças ou diferenças existem entre os quatro contextos estudados?

## Contexto geral

### ***Qual foi o interesse inicial no estudo?***

Sabe-se que um dos problemas mais frequentes dos gestores, e uma das razões para o seu *stress* no trabalho, é o conflito entre o que têm de fazer e o que realmente fazem no dia-a-dia. Este facto, presente em muitos países para os quais temos dados, despertou o interesse desta equipa de investigadores em pesquisá-lo.

O Ministério da Educação e Formação Profissional do governo espanhol, por exemplo, observou que um diretor eficaz pode melhorar o desempenho académico dos alunos, com um impacto ainda maior do que o próprio professor, além de contribuir para manter a estabilidade da força de trabalho (Branch et al., 2013). Portanto, é necessário que a liderança pedagógica dos diretores não seja indevidamente afetada pelas tarefas burocráticas e administrativas tradicionalmente associadas aos cargos de chefia” (MEFP, 2019, p. 41).

Por outro lado, as mudanças vividas pela profissão justificam a necessidade de conhecer o tipo de tarefas que os diretores escolares desempenham no dia-a-dia (MEFP, 2019, p. 42). A experiência

tem mostrado que os dirigentes escolares relatam múltiplas atividades que os ocupam e os impedem de se envolver noutras que podem ter efeitos em termos de melhoria dos projetos educativos e da aprendizagem dos alunos. Todos esses aspetos foram de interesse para a análise individual e comparativa da situação em quatro cidades dos países desta equipa de investigação: Buenos Aires (Argentina), Barcelona (Espanha), Grande Porto (Portugal), Caruaru - Agreste (Brasil).

### ***Qual é o interesse do tema em cada um dos países?***

Na Argentina, a agenda do diretor, ou a distribuição que ele faz de seu tempo, não é posicionada como um tema de interesse para análise. Do ponto de vista prático, a verticalidade da organização do sistema significa que as tarefas ou algumas demandas são instaladas nas escolas sem ser analisado o impacto que geram na agenda dos gestores. Do ponto de vista da pesquisa, o tema ganhou interesse na década de 90 (séc. XX), com o movimento da gestão escolar e a mudança do papel do diretor, de administrador para gerente, mas, posteriormente, o seu estudo não continuou de forma sustentada. Por conseguinte, é imperativo voltar a colocar esta questão na ordem do dia.

Em Espanha, estudar este tema é importante porque existem diferenças entre as atividades a que os diretores devem e querem dedicar o seu tempo e as atividades que realmente realizam. Considerando que a liderança pedagógica melhora os resultados escolares e que os diretores das escolas primárias parecem dedicar pouco tempo a este tema, é interessante aprofundá-lo, pois os resultados dos testes internacionais (PISA, TIMSS, PIRLS) podem ser significativamente melhorados.

Em Portugal, o estudo da agenda dos diretores escolares é importante para colmatar uma lacuna de investigação sobre a forma como é despendido o seu tempo e em que funções, bem como para investigar as discrepâncias entre as atividades que os diretores devem e desejam desempenhar e aquelas que efetivamente desempenham. Nesse sentido, conhecer a real agenda dos diretores pode favorecer uma cultura de gestão escolar, apoiada na eficácia da liderança e em uma cultura organizacional positiva, ou seja, pode oferecer contribuições valiosas para otimizar a gestão escolar e o uso do tempo, bem como influenciar políticas educacionais relacionadas com as tarefas administrativas vs. liderança pedagógica.

No Brasil, é importante compreender que os diretores escolares estão envolvidos em processos educativos que não estão dissociados dos processos políticos macrossociais. Nesse sentido, a escola é um terreno político de disputa de poder que reverbera nos processos de gestão desse espaço social, pelo que, o estudo que aqui se apresenta pode permitir compreender a relação entre o tempo e as ações dos diretores escolares no desenvolvimento das suas atividades cotidianas. Ao mesmo tempo, pode permitir perceber como algumas atividades são processos que envolvem a tentativa de manipulação e controlo do trabalho desenvolvido nas escolas.

### ***Como é estudado este tema em cada um dos quatro países?***

Na Argentina, a história dos estudos sobre o uso do tempo pelo diretor não é abundante. O Relatório Talis 2018 (OCDE, 2019) inclui-o tangencialmente, com uma forma limitada de medição e exclusivamente para Buenos Aires. Mesmo assim, esse Relatório, como contribuição para se

conhecer a situação, aponta que apenas 19% do tempo dos diretores é dedicado à gestão pedagógica. Outros estudos ibero-americanos atuais podem ser tomados como referência (Fredes & Sembler, 2022; López Yañez et al., 2023; Murillo e Román, 2013; Tintoré et al., 2023), enquanto que os estudos nacionais (Lusquiños, 2018) apresentam uma agenda retrospectiva como referencial para o projeto de formação de diretores para a gestão escolar (GEMA).

Em Espanha, uma abundante literatura reflete a falta de coerência entre as aspirações dos gestores em termos da afetação do seu tempo e as realidades da forma como o gastam (Murillo & Barrio, 1999; Waite e Nelson, 2005; Vaillant e Marcelo, 2009; Gairín e Castro, 2010; Murillo e Hernández-Castilla, 2015; Bolívar, 2018; Gómez-Hurtado et al., 2018; Martínez-Ruiz & Hernández-Amorós, 2018; Oriola Requena & Cascales, 2019; OCDE, 2020; Tintoré et al., 2023).

Em Portugal, a agenda dos diretores não tem sido estudada, no entanto, a “colonização e dominação” das escolas por plataformas informáticas, como mostra um dos estudos de referência (Afonso, 2021) aumentou a carga burocrática dos diretores, multiplicando as tarefas administrativas. Essa situação expressa uma burocracia ampliada e radicalizada (Lima, 2021), onde a gestão do tempo se torna ainda mais desafiadora para os diretores, que devem navegar entre as exigências operacionais e as responsabilidades pedagógicas. Além deste estudo, muitos outros (e.g.: Catalão, 2020; Godinho, 2020; Carvalho e Loureiro, 2021) que não têm o foco específico do tempo/agenda dos diretores escolares, mas sim nas plataformas digitais, apresentam *nuances* que demonstram a participação dos diretores no cotidiano.

No Brasil, destacam-se os estudos sobre a ação política dos dirigentes escolares (Souza, 2019) e os que analisam a gestão e os processos cotidianos (Ferreira et al., 2020).

## Metodologia

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de orientação quantitativa. Para a realização do estudo, foi construído um questionário *ad hoc* que incluiu práticas de liderança relacionadas com um modelo validado (Leithwood et al., 2023) e outras inerentes ao exercício do cargo (Spillane & Camburn, 2006). O questionário inclui também questões relacionadas com opções de resolução de conflitos, que são um requisito cada vez mais frequente na agenda dos gestores e é composto por 13 perguntas de múltipla escolha que respondem às seguintes questões: Como os gestores distribuem o tempo entre as atividades e demandas concorrentes em uma semana de trabalho? Que atividades os gestores gostam mais e menos de fazer e que semelhanças e diferenças são observadas entre os quatro países/cidades envolvidas no estudo? A confiabilidade da escala central do questionário medido pelo alfa de Cronbach, em cada contexto estudado, foi elevada (>,90).

O tamanho da amostra de respondentes ao questionário foi estimado para corresponder a um nível de confiança total de 0,90, com uma distribuição interna por setor de gestão aproximada da proporção do número de escolas. A análise dos dados foi descritiva de cada contexto estudado e comparativa entre eles.

O número de respondentes está sistematizado na Tabela 1.

**Tabela 1**

Amostra do estudo por país

País	Cidade	Amostra
Argentina	Buenos Aires	64
Brasil	Caruaru/Agreste	65
Espanha	Barcelona	59
Portugal	Porto	63
Total		251

O questionário foi aplicado, online, às equipas de gestão das escolas primárias de cidades de quatro países: Buenos Aires, Argentina; Barcelona (Espanha); Grande Porto (Portugal); Agreste (Brasil). Nas mensagens enviadas aos gestores, pedia-se que, nas suas respostas, fizessem referência a uma das semanas de outubro ou novembro de 2023.

Os procedimentos éticos adotados no estudo garantiram a confidencialidade e o anonimato das respostas dos participantes. Por outro lado, antes de os diretores responderem, foram prestados esclarecimentos no início do questionário sobre os objetivos do estudo e a natureza das perguntas. A participação foi inteiramente voluntária, permitindo aos participantes retirar-se a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

### Resultados obtidos

Os dados obtidos são apresentados na sua relação com as questões de investigação, e por país.

Em Buenos Aires, as tarefas operacionais e de comunicação são as que exigem maior dedicação por parte dos gestores. Realizam-nas todos os dias da semana (4,58). Em segundo lugar, por ordem de procura, quatro em cada cinco dias são também dedicados à organização de horários e espaços (3,78). Ajudar os professores com problemas profissionais e pessoais (3,37) e as famílias com os problemas dos seus filhos são as atividades que requerem mais atenção por parte dos diretores (3,28). A administração e organização operacional, bem como a resolução de problemas, são as atividades que exigem mais atenção e tempo dos gestores.

Em Barcelona, as equipas de gestão que responderam ao questionário dedicam a maior parte do seu tempo semanal às seguintes atividades: tarefas de comunicação (4,8), preparação ou ensino de aulas (3,1), resposta a atividades requeridas pela administração (2,8) e tarefas relacionadas com a organização e manutenção de infraestruturas ou equipamentos (2,7).

Em Portugal, no Grande Porto, a atividade mais frequente é a comunicação, através de emails e mensagens, com uma média de 4,36 por semana. A esta atividade seguiu-se a atenção aos problemas comportamentais dos alunos dentro ou fora da sala de aula com um valor de 2,87 e atividades de organização e manutenção de infraestruturas com uma média de 2,77. Como atividades realizadas por semana, aparecem como menos frequentes: formação ou preparação de conferências

com 0,72, atenção aos conflitos entre professores com 0,91, diálogo e observação/*feedback* dos professores com 1,05 e organização de atividades de autoformação com 1,12.

Em Caruaru, os diretores referiram que as atividades que ocupam a maior parte de sua agenda de trabalho são: (1) tarefas ou comunicações (e-mails, ligações, WhatsApp) para questões operacionais ou administrativas (4.18); (2) atividades de definição, consenso ou revisão de objetivos institucionais ou metas de melhoria (3.28); (3) tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou equipamentos escolares (3,05).

### **Como os gestores distribuem o tempo entre atividades e demandas em uma semana de trabalho?**

**Tabela 2**

Realização das atividades pelos gestores escolares durante o horário de trabalho durante uma semana nas quatro cidades citadas (Número médio de dias de um total de cinco dias úteis)

Estágios Associados de Gestão e Liderança		Conclusão média			
		BUE	BCN	POR	AG
Administração	Tarefas ou comunicações realizadas (e-mails, chamadas, wsp) por questões operacionais ou administrativas.	4.6	4.8	4.4	4.2
	Realizar atividades exigidas por autoridades distritais, jurisdicionais ou outras.	2.9	2.8	2.5	2.5
	Organizar tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou equipamentos escolares.	3.1	2.7	2.8	3.1
Construir relações e desenvolver pessoas	Realizei atividades individuais para atender professores por problemas pessoais ou profissionais.	3.4	2.3	2.3	2.1
	Preparava ou dava aulas.	1.5	3.1	2.0	1.3
	Participação em atividades de formação ou preparação para conferências.	1.2	1.2	0.7	1.8
	Organizar ou recomendar atividades de autoformação ou formação aos seus professores.	1.9	1.3	1.1	1.9
Redesenho da Organização	Horários organizados e/ou utilização de espaços para aulas ou projetos específicos.	3.8	1.7	2.3	2.4
	Atendia a conflitos entre ou com professores.	1.4	0.8	0.9	1.7
	Ele atendia as famílias para situações ou problemas de seus filhos.	3.3	2.5	2.4	2.5
	Famílias atendidas ou outros atores comunitários para projetos específicos em que a escola participará.	1.7	1.7	2.1	1.9
Definir objetivos e melhorar o programa de ensino-aprendizagem	Realizar atividades para a definição, consenso ou revisão de objetivos institucionais ou metas de melhoria.	2.6	2.6	2.1	3.3
	Acompanhou os alunos na análise de dados específicos.	2.9	1.3	2.3	2.1
	Situações atendidas relacionadas a casos de inclusão por deficiência.	1.9	1.1	1.6	1.7
	Dialogava, observava as aulas ou dava feedback aos professores pelo seu trabalho docente.	2.7	1.3	1.1	1.7

Estágios Associados de Gestão e Liderança		Conclusão média			
		BUE	BCN	POR	AG
Abordar os conflitos e problemas dos alunos	Atendi alunos por problemas sociais ou familiares.	2.7	1.5	2.0	2.0
	Ele atendia aos problemas comportamentais dos alunos dentro da escola.	2.9	2.1	2.9	2.0
	Assistência a conflitos entre alunos fora da sala de aula ou da escola.	1.6	0.9	2.1	1.8

Fonte: Elaboração própria

Referência: BUE: Buenos Aires; BCN: Barcelona; POR: Porto; AG: Agreste.

### **Que atividades os diretores gostam mais e menos de fazer?**

Nas escolas de Buenos Aires, as atividades que os diretores mais gostam de realizar são: a) definir, concordar ou rever objetivos ou metas de melhoria e b) monitorizar os alunos através da análise de dados específicos. Além disso, também gostam de: c) conversar com os professores, observar suas aulas e dar sua opinião sobre o trabalho.

As atividades que menos gostam de fazer são, por um lado, a organização de horários e de espaços e, por outro, a organização de tarefas de manutenção de edifícios, que estão mais afastadas do seu perfil profissional.

No caso de Barcelona, a preparação e entrega das aulas é a atividade que mais agrada aos diretores, seguida, em segundo lugar, pelo “diálogo, observação das aulas e feedback aos professores pelo seu trabalho docente”. Ao mesmo nível estão as “tarefas de comunicação para questões operacionais ou administrativas”, embora estas tarefas sejam também selecionadas entre as menos agradáveis por outro grupo de gestores. O acompanhamento dos alunos é classificado em seguida entre as tarefas mais agradáveis. As atividades que os diretores menos gostam de fazer são, nesta ordem: atendimento a conflitos entre ou com professores (59%); realizar atividades requeridas por autoridades distritais, jurisdicionais ou outras (54%) e organizar tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou equipamentos escolares (35%).

No Grande Porto, os diretores escolares referiram que as atividades que mais gostam de fazer são: preparação ou ensino de aulas (39,0%), atividades para a definição ou revisão de objetivos institucionais ou metas de melhoria (35,1%), atenção às famílias ou outros agentes comunitários através de projetos específicos em que a escola participa ou irá participar (33,8%), atenção aos problemas de aprendizagem (33,8%). Por outro lado, as atividades que menos gostam de fazer são: atividades requeridas pelas autoridades administrativas regionais ou centrais, judiciais ou a outro nível (51,6%), abordar conflitos que surjam entre ou com professores (35,9%) e assistência às famílias em situações ou problemas dos filhos (28,1%).

Em Caruaru, os diretores das escolas têm a oportunidade de realizar as seguintes atividades: (1) atenção às famílias e demais membros da comunidade em projetos específicos que envolvam a escola; (2) atividades de acompanhamento de objetivos; (3) participação em ações de formação e preparação de conferências. As atividades menos prováveis de serem realizadas são: (1) atender conflitos entre professores; 2) tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou

equipamentos escolares; (3) prestar assistência às famílias em questões relacionadas com problemas com os processos.

Em geral, os diretores realizam atividades fora do seu horário de trabalho, onde se percebe que a maioria dessas demandas são feitas para intensificar as atividades *online*; 85% dos diretores que participaram do inquérito afirmaram que estavam envolvidos em tarefas de comunicação que envolvem, por exemplo, respostas a e-mails e atendimento via WhatsApp. Além disso, entre as tarefas que causam mais stress aos diretores, encontramos aquelas que estão relacionadas com conflitos entre os professores, e que são as principais causas de desconforto no trabalho profissional.

### ***Que semelhanças e diferenças são observadas nos quatro estudos?***

De acordo com os resultados alcançados, em Buenos Aires, a atual agenda semanal do diretor mostra uma elevada dedicação às tarefas administrativas, bem como à comunicação operacional e manutenção do edifício, enquanto menos tempo é dedicado a atividades associadas às condições organizacionais para o cumprimento de objetivos ou à organização de horários e espaços e atender aos problemas das famílias e dos professores. Fora do horário escolar, os diretores continuam a dedicar-se a estas atividades, mesmo que não gostem delas, preferindo as relacionadas com a coordenação do processo de ensino-aprendizagem. Os dados mostram que 80% dos diretores devem gastar pelo menos 50% do seu tempo lidando com contingências.

Em Barcelona, os diretores têm horários de trabalho muito longos e nos quais ocorrem muitos imprevistos. As tarefas não terminam quando chegam a casa, e na maioria das vezes (dentro e fora da escola) os diretores dedicam-se a tarefas burocráticas ou de gestão, deixando de lado as tarefas de liderança pedagógica relacionadas com os processos de aprendizagem. Observa-se também que as tarefas em que passam mais tempo são as que menos gostam e, pelo contrário, não gastam tanto tempo com aquelas que consideram mais necessárias e que mais gostam.

No Grande Porto, os diretores, durante e fora do horário de trabalho, desempenham principalmente tarefas administrativas ou de comunicação, bem como a manutenção dos equipamentos escolares e a assistência às famílias dos alunos. Durante a jornada de trabalho, mas com menos tempo, entre outras, realizam atividades requeridas pelas autoridades administrativas e de assistência aos professores. Estas atividades não correspondem àquelas de que mais gostam. Embora os processos de gestão e administração exijam mais tempo por parte dos diretores, o que eles mais apreciam são as tarefas de desenvolvimento pessoal ou elementos da comunidade educativa, as atividades para melhorar o ensino e a aprendizagem e a participação em projetos.

Em Caruaru, Agreste do Nordeste do Brasil, em geral, os diretores realizam atividades fora do horário de trabalho, observando que a maioria corresponde a atividades *online*; 85% dos diretores que responderam ao questionário disseram que gastam muito do seu tempo em tarefas de comunicação. Referiram também que as tarefas que mais lhes desagradam, e porque devido ao seu número são realizadas fora do horário de trabalho, são as relacionadas com conflitos.

## Discussão dos dados e conclusões

Nesse cenário, deve-se considerar que os diretores de escolas primárias nos contextos estudados (Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste do Nordeste do Brasil) enfrentam jornadas de trabalho intensas, dominadas por tarefas administrativas e burocráticas, relegando as práticas de liderança pedagógica para segundo plano. Embora prefiram atividades associadas à melhoria do ensino e da aprendizagem, estes gestores são forçados a dedicar grande parte do seu tempo a requisitos operacionais e de gestão. A principal semelhança entre os quatro contextos é a predominância de tarefas administrativas e burocráticas e a extensão do trabalho fora do horário escolar. As principais diferenças prendem-se com a natureza dos trabalhos que realizam fora do horário escolar e com a forma como ocorre a comunicação.

Os diretores são forçados a integrar as tecnologias digitais em suas rotinas administrativas, o que não só aumenta a carga burocrática, mas também estende suas ações diárias de gestão para além do horário escolar tradicional. A comunicação, mediada por plataformas digitais, é outro fator diferenciador, uma vez que, enquanto em alguns contextos há maior centralização e formalidade, em outros, a comunicação pode ser mais fragmentada e informal, mas igualmente muito exigente e desafiadora no dia a dia dos gestores.

Esses aspetos são evidentes nos quatro contextos estudados neste estudo: Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Nordeste do Brasil.

## Referencias bibliográficas

- Afonso, A. J. (2021). Novos caminhos para a sociologia: Tecnologias em educação e *accountability* digital. *Educação e Sociedade*, 42, e250099. <https://doi.org/10.1590/ES.250099>
- Bolívar, A. (2007). Una mirada actual sobre el cambio educativo: ¿Dónde ubicar los esfuerzos de mejora? In C. Leite & A. Lopes (Eds.), *Escuela, currículo y formación de la identidad* (pp. 13-50). ASA.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede contribuir la evaluación institucional a la mejora de la escuela? *Estudios de Evaluación Educativa*, 27(65), 284–313. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3812>
- Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 60-64.
- Branch S., Ramsay S., & Barker M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. *International Journal of Management Reviews*, 15, 280-299. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00339.x>
- Catalão, A., & Pires, C. (2020). Las plataformas informáticas como instrumentos de regulación de la organización y gestión escolar. *Revista Portuguesa de Investigación Educativa, especial*, 85-110. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502>
- Carvalho, M. J., & Loureiro, A. (2021). Plataformas informáticas en la organización escolar: ¿Modernización o burocratización? *Revista Exitus*, 11, e020147. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1555>
- Clutterbuck, J. (2023). El papel de las plataformas en la difracción de las profesionalidades educativas. *Tertium comparationis - Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 29(1), 73-92. <https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.04>
- Folgado, C., & Carvalho, M. J. (2024). La ideología invisible de la tecnología digital en la escuela: La confrontación de las racionalidades. *Revista Conhecimento Online*, 16(1), 76-92. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.3628>

- Peña Fredes, J., & Sembler Reyes, M. (2022). Prácticas directivas y gestión del tiempo: Tres estudios de caso de directoras en Chile. *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, 2. <https://doi.org/10.29393/RLE2-2PDPS20002>
- Gairín, J., & Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- Godinho, R. (2020). As plataformas informáticas na gestão escolar: burocracia ou autonomia? [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/66007>
- Gómez-Hurtado, I., Gómez-Falcón, I., & Coronel, J. (2018). Perceptions of school principals on management of cultural diversity in Spain: The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441-456. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Sun, J., Schumacker, R., & Hua, C. (2022). Psychometric properties of the successful school leadership survey. *Journal of Educational Administration*, 61(4). <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0115>
- Lima, C. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educação e Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Renta-Davis, A., & Camarero-Figuerola, M. (2023). Uso del tiempo en la práctica directiva escolar en España. In *Actas CILME - Construir Comunidad en la Escuela* (pp. 280-288). Narcea.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigar los vínculos con la mejora del aprendizaje de los estudiantes: Informe final de los resultados de la investigación*. Fundación Wallace.
- Lusquinos, C. (2023, maio 4-5). *principals' leadership practices and student achievement in challenging elementary schools* [Comunicação]. Reunión virtual anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.3102/2014182>
- Martínez-Ruiz, M. A., & Hernández-Amorós M. J. (2018). Aspiring to break away from the same old Spanish educational leadership model. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 69-87. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0102>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje: Informe español*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Murillo, F. J., & Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de las escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Cuáles son las tareas de los directores que más impactan en el aprendizaje de los estudiantes? *ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-19.

- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results. In // Teachers and schools leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19oct08df-en>
- Oriola Requena, S., & Cascales Ribera, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar: Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), p. 41-58. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192>
- Spillane, J., & Camburn, E. (2006, abril). *La práctica de liderar y gestionar: la distribución de la responsabilidad del liderazgo y la gestión en la escuela* [Comunicación]. Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Francisco. <http://www.mspnet.org/projects/distleadership/12937.html>
- Tintoré, M., Messeguer, R., Ardura, D., & Galán, A. (2023). Percepciones de los directores de centros en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Conferencia Abierta*, 52(1), 32-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2009) *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Waite, D., & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 389-406. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol63/iss232/9/>