

A institucionalização da liderança na formação de professores: políticas e atores na Cidade Autônoma de Buenos Aires

La institucionalización del liderazgo en la formación docente: políticas y actores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

The Institutionalization of Educational Leadership in Teacher Education: Policies and Actors in the City of Buenos Aires

Myriam Feldfeber¹

Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação, Universidade de Buenos Aires

Nora Gluz²

Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas - Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação, Universidade de Buenos Aires - Instituto do Desenvolvimento Humano da Universidade Nacional de General Sarmiento

Lucrecia Rodrigo³

Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas - Universidade Nacional do Oeste/Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação, Universidade de Buenos Aires

Resumo:

O artigo analisa a institucionalização da liderança educacional na Cidade Autônoma de Buenos Aires desde 2015, no contexto de políticas inspiradas na Nova Gestão Pública. Examina-se como a liderança configura-se como um dispositivo central na regulação do trabalho docente e na produção de subjetividades. O trabalho investiga o papel dos atores privados na promoção desse enfoque, bem como sua influência na incorporação da liderança na formação continuada de professores e na configuração da carreira profissional. Além disso, mostra como essas políticas deslocam concepções tradicionais centradas na autoridade pedagógica em direção a uma lógica gerencial baseada na liderança, na responsabilização pelos resultados e no autogoverno. O estudo evidencia a consolidação de formas de governança que, sob discursos de melhoria educacional, contribuem para a mercantilização da educação e para a redefinição do papel docente em chave neoliberal.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; liderança; atores privados; subjetividades neoliberais; carreira docente.

Resumen:

El artículo analiza la institucionalización del liderazgo educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2015, en el marco de políticas inspiradas en la Nueva Gestión Pública. Se examina cómo el liderazgo se configura como un dispositivo clave en la regulación del trabajo docente y en la producción de subjetividades. El trabajo indaga en el rol de los actores privados

¹ Mestre em Ciências Sociais com Orientação em Educação, IICE-UBA, Buenos Aires. E-mail: mfeldfeb@filo.uba.ar; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5948-6688>

² Doutora em Educação, CONICET/ IICE-UBA / UNGS, Buenos Aires. E-mail: nagluz@campus.ungs.edu.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7578-3335>.

³ Doutora em Educação, CONICET-UNO/IICE-UBA, Buenos Aires. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-2081>.

en la promoción de este enfoque, así como su incidencia en la incorporación en la formación docente permanente y en la configuración de la carrera profesional. Asimismo, muestra cómo estas perspectivas desplazan concepciones tradicionales centradas en la autoridad pedagógica hacia una lógica gerencial centrada en el liderazgo, la responsabilización por los resultados y autogobierno. El estudio evidencia la consolidación de formas de gobernanza que, bajo discursos de mejora educativa, contribuyen a la mercantilización de la educación y a la redefinición del rol docente en clave neoliberal.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública; liderazgo; actores privados; subjetividades neoliberales; carrera docente.

Abstract

This article analyzes the institutionalization of educational leadership in the City of Buenos Aires since 2015, within the framework of policies inspired by New Public Management. It examines how leadership is configured as a key device in the regulation of teaching work and the production of subjectivities. The study explores the role of policy networks in promoting this approach, as well as its incorporation into in-service teacher education and the structuring of professional career pathways. It also shows how these policies displace traditional conceptions centered on pedagogical authority, giving way to a managerial logic focused on leadership, accountability for results, and self-governance. In this context, new forms of governance are consolidated which, under the discourse of educational improvement, contribute to the marketization of education and the redefinition of the teaching profession within a neoliberal framework.

Keywords: New Public Management; leadership; policy networks; neoliberal subjectivities; teaching career.

Recebido em: 07 de abril de 2026.

Aceito em: 27 de maio de 2026.

Introdução

O artigo insere-se em uma pesquisa em curso que analisa as trajetórias das políticas educativas orientadas para a Nova Gestão Pública (NGP) na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), de 2015 até à atualidade. O projeto centra-se na formação contínua de professores e examina, nesse quadro, o lugar da liderança no tratamento dos problemas educativos, na gestão das escolas e na construção de subjetividades docentes⁴.

O estudo da liderança adquire relevância acadêmica no âmbito de dois processos convergentes. Por um lado, a sua inclusão na agenda pública educativa, a partir das reformas

⁴ Projeto de Pesquisa UBACYT “Nova Gestão Pública e subjetividades. Liderança e empreendedorismo no campo da formação docente contínua na Cidade de Buenos Aires (2015 até o presente)”. Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação. Faculdade de Filosofia e Letras. UBA.

do Estado, inspiradas na NGP (Verger; Normand, 2015), em articulação com o movimento de escolas eficazes e de melhoria escolar que acompanham as transformações das estruturas burocráticas para formas de governança em redes mais horizontais, organizadas em torno da gestão por resultados. Por outro, há o fortalecimento do campo de estudos sobre política e subjetividade, particularmente a partir dos debates sobre a racionalidade neoliberal como forma de governo (Laval; Dardot, 2015) e os processos de apropriação e ressignificação das políticas ao longo da sua trajetória (Ball, 2002).

Em relação ao primeiro processo, consolidou-se uma retórica global em que organismos internacionais e atores privados constroem discursos que posicionam a liderança como um fator-chave para a melhoria educacional. De acordo com relatórios da OCDE (2020) e da consultoria McKinsey (2017; 2024), de notável incidência na governança educacional, a liderança constitui o segundo fator intraescolar mais relevante para o sucesso da aprendizagem, depois do ensino. Nessa linha, o recente Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) (UNESCO 2024/2025) focou-se especificamente nesta questão. Para a América Latina, foram desenvolvidos seis estudos de caso – entre eles a Argentina – cujos resultados foram publicados sob o título “Liderança distribuída na educação na América Latina: Governança”. Esses relatórios consolidaram-se como referências para o desenho de intervenções, na medida em que articulam a análise de políticas com dados estatísticos, estabelecendo marcos interpretativos, prioridades e critérios de validação que orientam as linhas de ação dos governos da região.

Em relação ao segundo processo, os estudos sobre governamentalidade têm demonstrado que as políticas não se limitam a regular condutas externas, mas desdobram racionalidades e tecnologias orientadas a modelar disposições, aspirações e formas de autogoverno. Nesse enquadramento, a liderança pode ser entendida como um dispositivo que promove a autorregulação, a responsabilização individual e a internalização de imperativos normativos próprios do capitalismo contemporâneo. A partir desses mecanismos, a responsabilidade pelo sucesso educativo é deslocada do Estado para as escolas e seus diretores. A investigação analisa, a partir desses pressupostos, como a liderança é reconfigurada sob uma lógica gerencial que alinha a liberdade de ação das instituições e dos seus atores com padrões de desempenho, gerando uma cultura da “performatividade” (Ball, 2003), na qual o líder educativo assume a responsabilidade de gerir resultados, os quais são mediados entre as pressões de competitividade do mercado e as condições concretas do trabalho pedagógico.

Orientados por essa racionalidade gerencial, distintos atores privados e supranacionais – organizações não governamentais, fundações financiadas por grupos empresariais e organismos internacionais – juntamente com funcionários articulados em redes de política (Ball, 2008; Castellani, 2019; Feldfeber *et al.*, 2018), impulsionam a formação em liderança do professorado. No entanto, essas estratégias de governo não operam de forma linear, mas requerem uma análise que considere como os sujeitos as ressignificam, negociam e disputam em contextos históricos e sociais particulares.

Embora a pesquisa de base tome como objeto as propostas de formação continuada dirigidas a docentes e diretores do nível primário da CABA, assim como as formas como estas são apropriadas por seus destinatários, neste artigo examina-se, em particular, os processos de institucionalização dessas linhas formativas sustentadas na liderança. O trabalho organiza-se em quatro seções. Na primeira, são apresentados os propósitos e aspectos metodológicos do projeto. Na segunda, é analisada a consolidação da NGP no governo da CABA a partir do acesso ao poder de forças políticas de direita, considerando as perspectivas gerenciais de seus principais referentes e as mudanças normativas e institucionais. Na terceira, é examinado o processo de institucionalização da liderança como modelo pedagógico e como perspectiva predominante para o governo escolar, por meio dos programas impulsionados principalmente por atores privados no âmbito da CABA e de sua incorporação aos percursos de formação obrigatória para a ascensão na carreira docente. Finalmente, são apresentadas algumas reflexões em torno da formação em liderança como uma proposta que contribui para a mercantilização da e na educação, deslocando as preocupações com o desenvolvimento profissional docente e a dimensão política do trabalho escolar para abordagens centradas na responsabilização individual pelos resultados, em detrimento das condições de produção dos processos pedagógicos.

1. Os propósitos do projeto e as decisões metodológicas

Tal como assinalado na introdução, o projeto analisa as trajetórias das políticas educacionais sustentadas na NGP na CABA, focalizando na regulação do trabalho pedagógico através da formação continuada dos professores do ensino fundamental. Em particular, questiona-se o processo de institucionalização da liderança como conteúdo formativo que, embora presente desde as reformas dos anos 1990, adquiriu uma centralidade crescente até se consolidar como um saber prioritário na carreira docente da jurisdição.

Iniciamos o interesse na temática nas dinâmicas mais amplas de reconfiguração hegemônica do capitalismo (Lazzarato, 2013), que se expressam em mutações nos dispositivos de governo das populações, deslocando as formas disciplinares para modalidades de controle que operam a partir do autogoverno dos sujeitos (Deleuze, 1995). A recomposição do capital, exigida pela crise do modelo fordista, estruturou-se sob a proteção de uma nova organização do mundo produtivo, na qual as modalidades flexíveis de gestão deslocaram a regulação externa do trabalho em favor da internalização dos imperativos produtivos. Esse processo aprofundou as formas de autogoverno dos trabalhadores ao promover modalidades de exploração sustentadas na mobilização permanente das suas disposições subjetivas, capacidades comunicativas e atributos pessoais (Boltanski; Chiapello, 2002). Essa racionalidade empresarial expandiu-se como modelo universal de organização, questionando o papel do Estado pelo seu sobredimensionamento, rigidez e ineficiência. A modernização estatal estruturou-se transferindo as lógicas do setor privado para o setor público, consolidando o paradigma da NGP, que não pode reduzir-se a uma mudança técnica nas ferramentas de gestão, mas que constitui uma racionalidade neoliberal que redefine o público e implica uma transformação nas formas de governo e na produção de subjetividades (Ball, 2012).

Essas transformações também permeiam o âmbito escolar. A autoridade pedagógica (Greco, 2015) é substituída pela noção de liderança em suas diversas formulações, pedagógica, colaborativa, transformacional, entre outras, o que pressupõe uma reconfiguração do trabalho docente, associada à produção de subjetividades “empresárias de si mesmas” (Brown, 2016). Embora nos discursos seja fundamentado como um aspecto técnico do trabalho escolar, este enfoque desloca as dimensões políticas, éticas, reflexivas e sociais da profissão docente para perspectivas produtivistas próprias do discurso gerencial (Grinberg, 2015).

Nesse sentido, analisamos como os novos enfoques na formação continuada têm contribuído para reconfigurar os papéis de diretores e docentes, deslocando as concepções históricas da gestão escolar por lógicas de gerenciamento que redefinem o trabalho profissional a partir de uma perspectiva gerencial.

Tomamos como caso a CABA, por ser uma das jurisdições emblemáticas na consolidação das políticas neoliberais após a ascensão do partido Proposta Republicana (PRO) em 2007, quando os princípios da NGP começaram a orientar as políticas governamentais, incluindo o âmbito educacional.

O recorte temporal começa em 2015 e vai até a atualidade, identificando um ponto de ruptura com a chegada da Aliança Cambiemos à presidência. Essa coalizão, liderada pelo PRO entre 2015 e 2019, primeiro governo de direita a ascender ao poder por via eleitoral, encontrou na NGP um arcabouço propício para configurar, a partir da retórica da “nova política”, um aparato estatal orientado à eficiência, modernização e profissionalização da gestão. Focamos no nível primário, no qual ocorreram as primeiras experiências de formação em gestão e liderança em articulação com o setor privado.

No artigo, propomo-nos, por um lado, a identificar como, a partir das políticas de formação em liderança, novos atores privados ingressam no campo da formação docente em articulação com o Estado e, por outro, a investigar as concepções sobre o trabalho docente, a gestão escolar e a profissionalização educativa que se veiculam por meio dessas propostas, assim como as formas de subjetivação que promovem. As políticas analisadas são abordadas não só como instrumentos técnicos, mas como práticas sociais e discursivas atravessadas por relações de poder e disputas hegemônicas. O desenho metodológico combina a análise documental de normativas, programas, materiais e discursos oficiais; o levantamento de propostas formativas sobre o tema impulsionadas por organismos estatais, universidades e organizações privadas – em alguns casos articuladas em redes de política – e a sua relevância na agenda governamental. Além disso, examinam-se as transformações na arquitetura institucional, na carreira docente e nos dispositivos de formação contínua vinculados à liderança que acompanham a sua institucionalização. Finalmente, adota-se um olhar interpretativo que permite identificar continuidades, deslocamentos e diferenças entre as distintas iniciativas, atendendo aos seus fundamentos e aos modelos docentes que promovem.

2. A expansão da NGP no governo da CABA

O fenômeno da NGP – ou *New Public Management* – tem se difundido mundialmente como estratégia para a modernização da Administração Pública, tanto nos países centrais quanto nos da América Latina. Os princípios e as técnicas que configuram o “ppublic management” foram apresentados como um conjunto de iniciativas de aplicação universal, cuja validade em todos os tipos de organizações repousava em sua suposta neutralidade (López, 2003). Isso se expande no campo educativo quando consegue instalar a ideia de que os problemas do sistema não são políticos nem orçamentários, mas de gestão. Embora não constitua um programa de reforma educacional coerente e uniforme, sua agenda incorpora

aspectos como a profissionalização docente, a liderança educacional, os estilos gerenciais de direção, o financiamento baseado em resultados e a remuneração vinculada ao mérito (Verger; Normand, 2015). A centralidade atribuída à liderança como resposta aos problemas escolares insere-se nas políticas de profissionalização da gestão e nas estratégias de melhoria da qualidade, articuladas com dispositivos de avaliação padronizada e processos de responsabilização do trabalho docente pelos resultados. No âmbito das instituições de ensino, essas transformações traduzem-se na promoção de perfis diretivos construídos sob a figura do “líder”.

Na Argentina, a difusão da NGP é resultado de um processo mais amplo de reconfiguração do Estado iniciado na década de 1990, quando noções como eficiência, eficácia e qualidade - associadas ao papel “avaliador” do Estado e ao financiamento de programas focalizados - contribuíram para um deslocamento das intervenções estatais da melhoria dos processos para o controle dos resultados. Embora, com a virada do século, tenha se instalado em nível nacional um discurso que reivindicava o papel do Estado educador e começou a se questionar a redução da qualidade às medições padronizadas, ainda durante o ciclo progressista (2003-2015) os dispositivos de avaliação e as metas quantificáveis se mantiveram como núcleos persistentes dessa racionalidade.

Na CABA, tal como assinalado anteriormente, este arcabouço adquire centralidade com a chegada do PRO ao governo portenho em 2007 e se aprofunda com a ascensão da Alianza Cambiemos ao governo nacional em 2015. Durante este período, a NGP insere-se em um discurso de “modernização” estatal a partir da crescente participação de atores privados e organismos internacionais no desenho e implementação de políticas públicas. Essa configuração remete às lógicas da denominada “Nova Governança”, enquanto modalidade de articulação público-privada que aprofunda e expande os princípios da NGP.

A profissionalização da gestão sob uma racionalidade tecnocrática expande-se em distintas áreas do aparelho estatal. Juntamente com a difusão do “espírito empreendedor”, a liderança começa a ocupar um lugar de destaque nas orientações do governo da cidade. A criação do Instituto de Formação Política e Gestão Pública é ilustrativa: propõe formar líderes com alta capacidade de condução política e social, sob o imperativo de garantir a qualidade da gestão pública. A institucionalização de espaços deste tipo dá conta do aprofundamento deste processo, na medida em que orienta as suas propostas para a formação de funcionários capazes de conduzir processos políticos e sociais sob parâmetros de eficiência e qualidade. Da mesma forma, a proliferação de adjetivações da liderança – criativa, resiliente, emocional, autêntica,

relacional, entre outras – evidencia a sua expansão como tecnologia de governo orientada para a modelagem de subjetividades.

No campo escolar, é relevante a transformação da arquitetura institucional do Estado. Foram criadas as Gerências e Subgerências Operacionais (Decreto 335/GCBA/11) em substituição às estruturas tradicionais do organograma ministerial: direções e subdireções (Gluz; Kesler, 2024). Foi também criada a Unidade de Avaliação Integral da Qualidade e Equidade Educativa (UEICEE) (Lei 5.049/2014), concebida como um órgão descentralizado no âmbito do Ministério da Educação, a qual tem a seu cargo a produção, sistematização e difusão de informações sobre o sistema, bem como a avaliação de políticas, instituições e aprendizagens, contribuindo para diferenciar e especializar a função de “avaliação” em relação à “ensino”, permitindo a produção de informações externas sobre o sistema educativo (Rodrigo, 2024). Essa diferenciação é consistente com o fortalecimento da geração de “evidências” para a tomada de decisões e a prestação de contas.

3. La institucionalização da liderança na formação de professores

3.1. Atores privados na formação em liderança

A introdução de lógicas de gestão empresarial no âmbito educativo, tal como salientado anteriormente, tem sido impulsionada por atores privados e organismos internacionais que promovem a liderança como um dos temas prioritários da modernização dos sistemas e solução para os problemas educativos. Na Argentina, entre as organizações da sociedade civil e as universidades privadas que oferecem formação em gestão e liderança, destacam-se “Enseñá por Argentina”, membro da Rede *Teach for All*, e os programas da Universidade de San Andrés, como “Diretores: Líderes em ação” e “Supervisores: Líderes em ação”, os quais foram implementados tanto em CABA quanto em outras jurisdições, geralmente por meio de convênios com os governos subnacionais.

A organização sem fins lucrativos Enseñá por Argentina, criada em 2009, integra a rede global *Teach For All*, que recruta graduados universitários com alto desempenho, definindo-os como “líderes promissores”, para atuar como docentes em escolas de baixa renda por dois anos. O ensino concebido como liderança constitui o modelo pedagógico: uma abordagem que equipara as habilidades docentes às da liderança empresarial e adota a linguagem da gestão para definir a tarefa educativa (Friedrich, 2014).

Friedrich, Walter e Colmenares (2015) sustentam que a *Teach For All* constrói uma narrativa que apresenta os problemas educativos como universais, desconsiderando as particularidades históricas e políticas e promovendo soluções padronizadas centradas na figura docente. Essa lógica apoia-se em uma linguagem baseada em dados frequentemente descontextualizados que articula cenários sob a ideia de uma crise educacional global para legitimar intervenções imediatas e mensuráveis a serem implementadas por um tipo de docente empreendedor, tecnocrático e orientado apenas a resultados. Assim, o trabalho docente é descentralizado de sua condição política, coletiva e ética para reduzir-se à implementação de um conjunto limitado de técnicas definidas como “boas práticas” ou formas “eficazes” de organizar a transmissão e reduzido à aplicação de uma série de dicas e recomendações para a condução da aula.

Embora o modelo da *Teach For All* tenha sido estruturado inicialmente em torno da formação de líderes individuais como forma de constituir uma “massa crítica” de agentes de mudança, nos últimos anos observa-se um deslocamento para a centralidade da liderança coletiva (*collective leadership*), entendida como condição para a transformação sistêmica. Esse deslocamento pode ser interpretado à luz das novas formas de governança educacional. As formulações enfatizam que “a transformação dos sistemas requer a ação conjunta de múltiplos atores” e que “a comunidade constitui a unidade fundamental da mudança” inserem-se na expansão das *policy networks*, entendidas como “formas de governo que operam a partir da interação de atores interdependentes” (Ball, 2012), nas quais as fronteiras entre o público e o privado diminuem sem que isso implique uma retração do Estado, mas sim sua reconfiguração.

De acordo com essa perspectiva, a liderança coletiva pode ser interpretada como uma tecnologia de governança que redistribui a agência em estruturas colaborativas, ao mesmo tempo em que mantém, e até intensifica, formas de regulação indireta. Como adverte Ball (2003), esses dispositivos articulam-se com uma lógica de performatividade que emprega julgamentos e comparações como meios de controle, produzindo sujeitos orientados para a consecução de resultados e para a constante autoavaliação. Longe de constituir um deslocamento da responsabilização, é antes a sua ampliação: ela já não recai exclusivamente sobre indivíduos isolados, mas sobre redes de atores que devem demonstrar sua eficácia em termos de impacto. Desse modo, a liderança reinscreve-se em uma racionalidade mais ampla que combina trabalho em rede, responsabilização distribuída e orientação a resultados, consolidando formas contemporâneas de governamentalidade que operam tanto sobre as estruturas quanto sobre as subjetividades (Dardot; Laval, 2013).

A Enseñá por Argentina foi estabelecida com o objetivo de transformar o sistema educacional, gerar igualdade de oportunidades para estudantes dos contextos mais vulneráveis e diminuir a desigualdade social por meio de propostas de qualidade e liderança educacional (Feldfeber *et al.*, 2018). A concepção de liderança, definida inicialmente em termos individuais, associa-se ao compromisso, à vontade e à motivação docente como condições centrais para a transformação educacional, entendida como desenvolvimento da “potencialidade” de cada um. Conforme aponta Diyarian (2023), trata-se de um enfoque em que o docente, a partir de suas práticas de liderança, torna-se fator determinante do rendimento escolar, assumindo a responsabilidade pelo cumprimento do direito à aprendizagem. A organização busca impulsionar uma “mudança sistêmica” para reverter a desigualdade educacional, centrando-se no desenvolvimento da liderança e em habilidades específicas dos estudantes.

Esse enfoque sustenta-se em diagnósticos e evidências produzidos por entidades aliadas, as quais são financiadas pelo setor empresarial. No caso argentino, a fundação promove a associação com empresas mediante contribuições econômicas, oferecendo em troca relatórios sobre seus programas, participação em instâncias de voluntariado como “Enseñá por um dia” e encontros com integrantes do programa. Além disso, fornece insumos para estratégias de *marketing* e convoca eventos de arrecadação de fundos, entre os quais se destaca a “Comida Beneficente Anual”, que reúne funcionários, empresários e diretores do setor privado⁵.

A proposta formativa do programa apresenta diferenças acentuadas em relação ao sistema educativo tradicional: o programa tem uma duração de apenas 18 meses e a inserção profissional dos seus participantes é precária porque recebem remunerações mais baixas, não são regidos pelos estatutos docentes nem se integram na carreira profissional. Ele é implementado em diversas jurisdições do país, incluindo CABA. Embora no início tenha enfrentado dificuldades para se integrar nas escolas públicas devido à ausência de titulação docente dos seus participantes, conseguiu superar este obstáculo a partir da introdução da figura do “co-docente”, concebida como um papel de apoio aos docentes formalmente responsáveis (Friedrich, 2014).

⁵ Entre os atores que apoiaram suas iniciativas encontram-se diversos governos provinciais, como os de Salta, CABA e Neuquén, bem como universidades como a da Cidade de Buenos Aires e um amplo conjunto de empresas ligadas aos setores energético, tecnológico e de consultoria. As empresas, bancos e fundações que colaboram com a fundação são: Techint, EMpower, Banco Galicia, Grupo Princz IPASA, ExxonMobil, Vista, DHL, Aconcagua Energía, Google, HSBC, Bain & Company, Marval O'Farrell Mairal, Dow, Globant, DP World, Capital Group e The Huracan Foundation. Também está incluído o símbolo da União Europeia. (<https://www.ensenaporargentina.org/>)

Ao contrário desse modelo, os programas desenvolvidos pela Universidade de San Andrés (UDESA) são direcionados a diretores e supervisores que ascenderam aos seus cargos pela carreira docente. O Programa “Diretores Líderes em Ação” (DLA) surgiu em 2010, na Área de Extensão da Escola de Educação da universidade, como uma proposta de desenvolvimento profissional orientada especificamente para diretores escolares (inicialmente da gestão estadual) para que pudessem desenvolver o que denominam liderança pedagógica e as capacidades de gestão institucional. Busca-se gerar nos diretores de escolas de ensino fundamental e médio novos significados e novas práticas, contemplando os requisitos de modos inovadores de gerir e liderar. A capacitação, por meio de instâncias presenciais e virtuais, tem como propósito principal que os diretores elaborem, junto com suas equipes de trabalho, um “Plano de Melhoria Escolar” com objetivos viáveis e linhas de ação de curto, médio e longo prazo, baseadas no diagnóstico institucional. Além disso, o programa busca fortalecer o papel pedagógico da equipe diretiva em prol da melhoria das aprendizagens e facilitar o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, baseadas na reflexão permanente e no trabalho em rede. Isso tudo é resultado de uma aliança público-privada tanto na dimensão técnica quanto na do financiamento. Seu desenvolvimento fundamenta-se em certa articulação multissetorial que integra a Academia com os setores público e privado para potencializar a qualidade e a equidade educacional. Essa relação estratégica entre diversos atores permite alinhar interesses e trajetórias para o fortalecimento do sistema educativo (Podestá; Milne, 2020).

Essa articulação materializa-se também na aliança estratégica com as Fundações Grupo Petersen (FGP)⁶, cuja gestão consolidou uma rede multissetorial juntamente com delegações educativas das províncias, a Universidade de San Andrés e organizações como Educar 2050 e a Escola ORT. Segundo o relatório da FGP, esta convergência permitiu alcançar os consensos necessários para executar o programa “Líderes para a Aprendizagem”, orientado para a formação de supervisores e diretores. A incidência dessa coligação transcendeu a capacitação técnica, estendendo-se à produção de conhecimento mediante a edição de livros como “Diretores: Líderes em ação”, coordenado pela equipe da UDESA.

⁶ O Grupo Petersen lidera a banca regional da Argentina, e seu grupo de bancos se posiciona entre os 10 principais atores do sistema financeiro do país. O Banco San Juan, Banco Santa Cruz, Banco Santa Fe e Banco Entre Ríos são agentes financeiros de suas respectivas províncias e líderes em depósitos e empréstimos do setor privado, e oferecem produtos e serviços financeiros a indivíduos e empresas por meio de múltiplos canais digitais e de sua ampla rede de sucursais. As Fundações do GPS desenvolvem programas e ações em prol do que chamam de excelência educativa. <https://www.fundacionesgrupopetersen.com.ar/bancos/>

Nesses programas, a liderança define-se em termos de um diretor que “contagia e inspira, que acompanha e assessora”, incidindo nas motivações, habilidades e condições de trabalho docente, assim como nos vínculos com as famílias e a comunidade, o clima de aprendizagem e a orientação pedagógica. Considera-se, por sua vez, que esses fatores afetam indiretamente o que acontece “dentro da sala de aula” e nos resultados dos estudantes (Podestá, 2020). Nessa perspectiva, uma equipe diretiva focada e com liderança participativa constitui um fator chave para a melhoria escolar, enquanto exerce um efeito indireto, mas decisivo sobre as aprendizagens.

O DLA foi desenvolvido em diversas jurisdições do país. No caso de CABA, a UDESA venceu em 2012 uma licitação do Ministério da Educação e estabeleceu um acordo com a área de Planejamento Educacional para a capacitação de um grupo de diretores de nível primário da gestão estatal. Inicialmente dirigido a um grupo reduzido de escolas em contextos de maior vulnerabilidade, o programa foi ampliado progressivamente até alcançar uma cobertura mais estendida (Feldfeber et al, 2018). Em 2013, além do DLA, foi realizado um programa *ad hoc* chamado “Supervisores: Líderes em Ação” (SLA), reunindo 49 deles em três dias de capacitação intensiva.

No âmbito da CABA, essas articulações público-privadas expressam-se também em convênios que o Ministério da Educação subscreveu com fundações de alcance global, como é o caso da Fundação Varkey, por meio do programa de Liderança e Inovação Educativa (PLIE). Desenhado para fortalecer as capacidades de gestão institucional e pedagógica, o PLIE apresenta-se como uma instância de formação estratégica orientada para quem aspira a cargos de direção, com o propósito declarado de cobrir o que é identificado como um vazio histórico na preparação para este papel (Oubel, 2017). Dirigido a docentes dos três níveis, o programa promoveu a formação de “líderes escolares” capazes de alinhar as metas institucionais com os objetivos do sistema em chave de gestão por resultados, potenciar o capital humano e desenvolver formas de liderança estratégica e colaborativa (Escuela de Maestros, 2019). A liderança é concebida como uma ferramenta para mobilizar recursos institucionais, acompanhar trajetórias educativas e garantir resultados de qualidade (Ministério da Educação GCBA, 2019). O seu modelo pedagógico organiza-se em torno de uma abordagem experimental e colaborativa, com ênfase na reflexão sobre a prática e na conformação de comunidades de aprendizagem entre futuros diretores, orientadas para impulsionar processos de melhoria contínua. Além disso, o programa articula conteúdos vinculados ao desenvolvimento institucional e estratégico, ao clima escolar e à gestão pedagógica,

integrando dimensões como o planejamento curricular, o uso de dados para a tomada de decisões, a comunicação institucional e a vinculação com a comunidade. Desenvolve-se em modalidade combinada (instâncias presenciais, tutorias virtuais e trabalho de campo), e é dirigido a docentes do setor público com pelo menos cinco anos de carreira, o que demonstra o seu alcance na política de formação docente da jurisdição.

A análise dos programas apresentados permite identificar um deslocamento das perspectivas centradas na análise institucional e na dimensão política, que constituíram uma referência central na formação de equipes de gestão na CABA (Nicastro, 2017), para abordagens que, sem substituir totalmente essa tradição, a reorientam-se em uma chave gerencial. Esse deslocamento adota, no entanto, formas diferenciadas. Por um lado, propostas como a de “Enseñá por Argentina” concebem a liderança educacional como uma capacidade independente da formação e trajetória docente, permitindo a intervenção nas escolas de agentes sem titulação pedagógica, em condições laborais precárias e fora do estatuto docente. Por outro lado, programas como o DLA da Universidade de San Andrés apoiam-se na formação docente prévia e incorporam dimensões de reflexão institucional e trabalho colaborativo, mas articulam esses elementos com uma lógica de gestão de cunho gerencial, sustentada em alianças público-privadas que vinculam a Academia, o Estado e o setor empresarial no desenho e implementação das propostas. Esses modelos de formação em liderança promovidos pelo setor privado constituem antecedentes diretos dos percursos formativos que são analisados na seção seguinte.

3.2. A centralidade da liderança na carreira docente: institucionalização e formação na Escola de Maestros

Esse processo de institucionalização da NGP também se expressa na reforma do Estatuto Docente (Lei nº 6544, regulamentada pelo Decreto 209/2022), impulsionada pelo Poder Executivo em 2022 no âmbito do Plano Integral de Transformação Educativa. Ao contrário do esquema anterior, em que a antiguidade operava como critério central de progressão na carreira, a reforma reconfigurou o exercício profissional, os mecanismos de concurso e o sistema de ascensão, estabelecendo um novo vínculo entre a formação contínua, a trajetória docente e a remuneração (GCBA, 2022). Nesse contexto, é introduzida a denominada “carreira horizontal”, um esquema que permite o desenvolvimento profissional e salarial sem exigir o abandono do trabalho direto em sala de aula, ao mesmo tempo em que se

consolidam novos percursos formativos orientados para a ascensão. A normativa insere-se numa lógica de hierarquização da profissão baseada em incentivos associados ao mérito e à formação estratégica em competências, particularmente aquelas ligadas à liderança, em linha com recomendações de organismos internacionais.

A reforma foi estruturada em torno de quatro eixos. O primeiro modifica o sistema de pontuação, já que o novo regime de classificação busca atenuar o peso da antiguidade e hierarquizar a formação académica orientada para a função, de modo que a pontuação habilitante para o ingresso e a ascensão resulta da combinação entre anos de serviço e a valorização de percursos formativos desenhados pela jurisdição. O segundo introduz modificações na estrutura de cargos mediante a incorporação de novas figuras que diversificam os papéis docentes tradicionais e habilitam instâncias de ascensão por meio de concursos de oposição e formação específica. Criam-se assim as figuras do Mestre Especialista e do Mestre Coordenador de Trajetórias Escolares (MACTE) que, sem integrar formalmente as equipas de gestão, assumem funções vinculadas ao acompanhamento pedagógico, à mentoria, à intervenção em problemáticas específicas e à articulação institucional. O terceiro eixo articula formação, mérito académico e incentivos salariais. A normativa estabelece um vínculo entre especialização e remuneração, na medida em que o acesso aos novos cargos requer a aprovação de percursos formativos específicos que se traduzem em melhorias salariais. Além disso, institucionaliza-se um incentivo económico adicional para diretores que completem estudos de pós-graduação em áreas prioritárias definidas pelo Ministério. O quarto eixo incorpora a figura do Preceptor Tutor no ensino médio, vinculada ao acompanhamento de trajetórias; embora exceda o foco deste trabalho, expressa a ampliação de funções associadas ao cuidado na profissionalização docente.

Nesse processo de reforma, a Direção Geral Escola de Maestros do Ministério da Educação da CABA consolida-se como um espaço estratégico para a implementação das diretrizes de formação continuada estabelecidas pelo novo estatuto docente, estruturando uma oferta formativa que incorpora crescentemente os requisitos da profissionalização de tipo gerencial promovida na jurisdição. Os novos percursos formativos promovem uma condução orientada para a eficiência e para a melhoria de resultados, embora em coexistência e tensão com tradições pedagógico-institucionais arraigadas no sistema.

As novas orientações para a formação docente inscrevem-se nas metas de rendimento e melhoria contínua estabelecidas no Plano Estratégico Buenos Aires Aprende 2024-2027,

evidenciando a tensão entre a singularidade dos contextos escolares com padrões de qualidade e resultados definidos em nível ministerial⁷.

Nos atuais cursos de ascensão para equipes diretivas, nos quais a liderança ocupa um lugar de destaque, foram incorporados conteúdos vinculados ao desenvolvimento de capacidades associadas à gestão institucional, ao uso de evidências e à eficácia pedagógica. Estruturados em dois segmentos (secretaria e direção/vice-direção), reforçam um perfil gerencial centrado na inovação, na digitalização e na gestão do clima escolar.

O acesso a novos papéis, como as figuras do Mestre Especialista e do MACTE⁸ já mencionadas, também está associado à valorização de percursos formativos ministrados pela Escola de Mestres, tanto em áreas disciplinares quanto em instâncias orientadas à gestão do papel. Esses percursos apresentam afinidades com as etapas de formação para supervisão, incorporando conteúdos vinculados à liderança distribuída, ao planejamento estratégico institucional, à construção de climas escolares, à resolução de conflitos e ao fortalecimento do vínculo entre a escola e as famílias. Nesse sentido, promove-se um perfil orientado à facilitação de processos de inovação, sustentado no autodiagnóstico profissional, na melhoria contínua e no uso de evidências para a tomada de decisões (Gluz; Romualdo; Bardín, 2024).

Essa nova configuração contribui para redefinir a carreira docente ao deslocar a centralidade da antiguidade em favor da formação contínua, em linha com os princípios da NGP. O acesso e a permanência em cargos hierárquicos dependem não só da antiguidade, mas também da avaliação do desempenho e da acreditação periódica de formação específica. Por sua vez, a pontuação associada à formação possui uma validade limitada, o que exige uma atualização constante para manter a competitividade nas listas. Embora a estabilidade estatutária seja formalmente mantida, esses mecanismos afetam as possibilidades de ascensão,

⁷ O Plano aprofunda o modelo de liderança pedagógica ao priorizar a gestão escolar baseada em resultados. Nesta linha, as equipes de gestão são definidas como responsáveis diretas pelo cumprimento dos “objetivos de desempenho” estabelecidos pelo Ministério, consolidando uma forma de governança em que a liderança é avaliada a partir de indicadores de impacto. Entre suas principais linhas de ação destacam-se: (a) o impulso à liderança para a inovação, especialmente através do programa Secundaria Aprende, que promove a reorganização de tempos e espaços escolares sob uma lógica de autonomia institucional e atenção ao bem-estar socioemocional; (b) o fortalecimento do acompanhamento à gestão institucional, que reforça o papel de supervisores e diretores como agentes que utilizam dados e evidências para a tomada de decisões, ampliando suas funções para o monitoramento e ajuste das práticas de ensino; e (c) a implementação do programa Escuelas en Foco, que prevê um acompanhamento intensivo a determinados estabelecimentos e exige de suas equipes diretivas maiores capacidades de gestão estratégica e articulação com a comunidade para reverter indicadores educacionais desfavoráveis. https://cdn2.buenosaires.gob.ar/educacion/Plan_Estrategico_Buenos_Aires_Aprende_2024-2027

⁸ São posições intermediárias que possibilitam formas de hierarquização sem acesso direto a cargos de direção. Essas funções pressupõem um reconhecimento salarial diferenciado e, no caso do MACTE, uma posição na carreira equiparável ao cargo de Secretário, o que reforça seu caráter estratégico dentro da organização escolar.

os incentivos salariais e a legitimidade dos diretores. A acumulação de percursos formativos e credenciais adquire assim um valor crescente na estruturação das trajetórias profissionais, permitindo que docentes com menor antiguidade, mas maior investimento em formação, acessem as melhores posições hierárquicas. Desse modo, consolida-se a figura do docente como gestor de sua própria trajetória, em um contexto em que a permanência no sistema já não garante por si só o progresso hierárquico ou salarial. A formação contínua reconfigura-se como um mecanismo de regulação que promove uma identidade profissional crescentemente associada à produtividade, à capacidade de liderança voltada para o alcance de resultados, tensionando a dimensão coletiva do trabalho docente e redefinindo o sentido da profissionalização.

Conclusões

Os achados desta investigação permitem sustentar que a institucionalização da liderança na formação docente da Cidade de Buenos Aires constitui uma expressão da expansão da Nova Gestão Pública em educação e das formas contemporâneas de governança no campo educativo. O que inicialmente se apresentou como uma temática vinculada à formação de equipes diretivas adquiriu progressivamente um caráter estratégico, até converter-se em um saber prioritário para a regulação da carreira docente e da formação contínua, relegando tradições pedagógicas e institucionais previamente consolidadas.

O papel decisivo desempenhado por atores privados na difusão e legitimação dessas perspectivas evidencia que a institucionalização da liderança é o resultado de uma complexa teia de relações entre o governo da Cidade, fundações empresariais, organizações da sociedade civil, universidades privadas e organismos internacionais. Experiências como as desenvolvidas por Enseñá por Argentina, a rede *Teach For All*, a Universidade de San Andrés e a Fundação Varkey mostram como esses atores têm contribuído para instalar a liderança como um componente central da agenda e como solução para os problemas das instituições educacionais. Essas articulações expressam formas contemporâneas de governança nas quais as fronteiras entre o público e o privado se tornam cada vez mais difusas, habilitando novos mecanismos de incidência no desenho e implementação das políticas educacionais. Essa incidência é observada por um lugar de destaque em que atores e instituições do setor privado têm ocupado na definição dos saberes obrigatórios para o acesso aos cargos diretivos. A sanção de um novo estatuto docente em 2022 constitui um marco central nesse processo, ao habilitar a instauração

de interesses corporativos na gestão pública da educação. Desse modo, já não se trata unicamente da oferta de instâncias formativas mediante convênios com instituições privadas, mas da incorporação progressiva dessa perspectiva nas próprias regulamentações estatais.

Propostas baseadas em liderança não podem ser analisadas de forma desvinculada dos interesses dos setores empresariais que as impulsionam, nem de suas demandas em torno da formação de sujeitos empreendedores de si mesmos, capazes de sustentar a competitividade e adaptar-se a processos de mudança permanentes em um cenário de crescente incerteza e instabilidade. Através da liderança, apela-se ao envolvimento pessoal e à consequente responsabilização pelos resultados institucionais, reorientando o eixo da autoridade pedagógica para uma série de disposições subjetivas. Desse modo, configuram-se novas tecnologias de governo e modos de existência próprios da governamentalidade neoliberal, com base na modelagem e sanção da conduta dos sujeitos de acordo com as estratégias discursivas ou mandatos do mercado que demandam a intensificação do autogoverno. Nesse cenário, os diretores são redefinidos como “líderes”, os saberes específicos da gestão escolar reconfiguram-se em chave gerencial e a autoridade desloca-se da posição institucional para atributos individuais de personalidade vinculados à autoeficácia, à autonomia, à gestão das emoções⁹ e à capacidade de influenciar ou mobilizar outros.

A pesquisa evidencia, em suma, que uma categoria aparentemente técnica e neutra como a liderança se converte em um mecanismo de regulação política do trabalho docente e em um veículo de entrada de atores privados na definição das políticas de formação e carreira docente na CABA.

Referências

ABREGÚ, M. V.; PODESTÁ, M. E. *Directores: líderes en acción: transformando la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2020.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica, v. 2, n. 2/3, p. 19–33, 2002. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>. Acesso em: abr. 2026.

BALL, S. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Ball-14/publication/232916965_The_Teacher's_Soul_and_the_Terrors_of_Perfomativity/links/

⁹ Sobre a relevância do bem-estar emocional na gestão educativa da cidade, veja Feldfeber, Gluz e Rodrigo (2025).

[543b81b10cf24a6ddb977693/The-Teachers-Soul-and-the-Terrors-of-Performativity.pdf](https://doi.org/10.14393/REPOD.xxxxxxxxxx/543b81b10cf24a6ddb977693/The-Teachers-Soul-and-the-Terrors-of-Performativity.pdf).

Acesso em: abr. 2026.

BALL, S. New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, v. 56, n. 4, p. 747–765, 2008. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x> Acesso em: mar. 2026.

BALL, S. *Global education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge, 2012.

BOLÍVAR, A. La autonomía de centros escolares en España: entre la estructura administrativa y la gobernanza democrática. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 15, p. 41–76, 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re333/re333-05.html>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.

BROWN, W. *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso, 2016.

CASTELLANI, A. ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015–2018). Buenos Aires: Observatorio de las Elites; CITRA, 2019. Disponível em: https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf. Acesso em: 3 marzo 2026.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. In: DELEUZE, Gilles. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1995. p. 277–281.

DIAZ, R.O. *El rol pedagógico del director en la gestión escolar: Percepciones y experiencias significativas en la voz de Directores que participaron del Programa Directores: Líderes en Acción*. Tesis (Maestría en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2019.

DIYARIAN, M. *La desigualdad educativa desde la perspectiva empresarial: un análisis de las miradas de las organizaciones de la sociedad civil sostenidas por empresarios que buscan intervenir en el campo educativo argentino*. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 2023.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N.; RODRIGO, L. Gobernar a través de las emociones: intereses privados y redes políticas en Argentina. *Revista Cocar*, 43, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10934>. Acesso em: 1º abr. 2026.

FELDFEBER, M.; CARIDE, L.; DUHALDE, M. Privatización y mercantilización educativa en Argentina: formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015–2019). Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2020.

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. *La privatización educativa en Argentina*. Bruselas: Internacional de la Educación, 2018.

FRIEDRICH, D. Global microlending in education reform: Enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. *Comparative Education Review*, v. 58, n. 2, p. 296-321, May 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271587285_Global_Micro-Lending_in_Education_Reform_Ensenar_por_Argentina_and_the_Neoliberalization_of_the_Grassroots. Acesso em: 3 mar. 2026.

FRIEDRICH, D.; WALTER, M.; COLMENARES, E. Making All Children Count: Teach For All and the Universalizing Appeal of Data. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 23, p. 48, 2015. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1797>. Acesso em: 1º dez. 2025.

GLUZ, N.; KESLER, A. El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17876>. Acesso em: 3 mar. 2026.

GLUZ, N.; ROMUALDO, V.; BARDÍN, I. ¿Del fortalecimiento del trabajo pedagógico a la activación de los sujetos? Las políticas de acompañamiento a las trayectorias en el nivel primario en CABA. Ponencia presentada en ENCuentro Internacional de Educación, 3, 2024, Tandil: UNICEN, 2024.

GRECO, M. B. La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Homo Sapiens, 2015.

GRINBERG, S. Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 1(43), 123- - 130, 2015. Disponível em: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-art-Silvia-Grinberg.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2025.

LAVAL, C.; DARDOT, P. La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2015.

LAZZARATO, M. La fábrica del hombre endeudado: ensayo sobre la condición neoliberal. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

LÓPEZ, A. *La nueva gestión pública: algunas precisiones para su abordaje conceptual*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003. (Serie I: Desarrollo institucional y reforma del Estado, Documento n. 68)

MCKINSEY & COMPANY. Park & sustain: how all of the world's school systems can improve learning at scale. 2024. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/spark-and-sustain-how-school-systems-can-improve-learning-at-scale>. Acesso em: 3 mar. 2026.

MCKINSEY & COMPANY. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, 2017. Disponível em: https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

NICASTRO, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

OECD, *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020. Disponible em:
https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html
 Acceso em: 1º abr. 2026.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: resultados de la encuesta a los ministerios de educación. Madrid: OEI, 2025. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393413>. Acceso em: 1º abr. 2026.

PODESTÁ, M. E. *Introducción*. In: ABREGÚ, M. V.; PODESTÁ, M. E. (comp.). Directores: líderes en acción: transformando la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique, 2020. p. 9-26.

PODESTÁ, M. E. ; MILNE, E. S. *Directores: líderes en acción. La propuesta de capacitación*. In: ABREGÚ, M. V.; PODESTÁ, M. E. (comp.). Directores: líderes en acción: transformando la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique, 2020. p. 27-44.

OUBEL, C. “Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular”, en Claudia Romero (comp.), *Ser Director. Innovación educativa y cambio escolar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2017.

RODRIGO, L. Las políticas de evaluación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: experiencias y desarrollo institucional durante las últimas décadas, *Educación en Revista*, vol. 40, 2024. Disponible em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/PvP67YMNLsJHc3csGLttdZd/?lang=es>. Acceso em: 3 mar. 2026.

ROMUALDO, R. Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo: reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario, 2006–2019. 2022. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

UNESCO. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/25: liderazgo en la educación: ¿quién elige? ¿quién decide?. París: UNESCO, 2024. Disponible em:
<https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2024/5-liderazgo-en-la-educacion-liderar-por-el>. Acceso em: 3 mar. 2026.

UNESCO; OEI. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional: América Latina: liderar para la democracia. París: UNESCO; Madrid: OEI, 2025. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393489>. Acceso em: 3 mar. 2026.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma global. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599–622, 2015. Disponible em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>. Acceso em: 3 mar. 2026.

Ley 6544, reglamentada mediante el Decreto 209/2022.