



# Desenvolvendo lideranças escolares efetivas

Que tipo de aprendizagem importa?

Linda Darling-Hammond, Marjorie E. Wechsler, Stephanie  
Levin, Melanie Leung-Gagné e Steve Tozer



## Apresentação

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. A educação, que deveria ser fator emancipatório e promover inclusão e justiça social, muitas vezes, reproduz e intensifica as desigualdades existentes, aprofundadas durante a pandemia da Covid-19.

Um conjunto substancial e crescente de pesquisas vêm apontando que uma liderança escolar forte, com visão e atuação orientadas para a promoção da equidade, tem papel decisivo no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem efetivos, no apoio e retenção de professores, bem como na garantia de um ensino de qualidade com melhores resultados para todas e todos estudantes, consideradas(os) em suas diversidades.

Ao traduzir o relatório produzido pelo *Learning Policy Institute*, o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação busca contribuir para esse debate e estimular a produção de conhecimento sobre o tema, no contexto brasileiro.

O estudo apresenta uma revisão da literatura acadêmica produzida sobre o desenvolvimento profissional de gestores escolares, desde o ano 2000, com o objetivo de identificar elementos inerentes a programas de formação e outras experiências de aprendizagem que podem ser associados a impactos positivos na educação. O relatório também examina em que medida os diretores escolares têm acesso a oportunidades formativas de alta qualidade e a políticas que as impulsionam, no cenário norte-americano.

A publicação busca, ainda, explicitar e discutir as opções metodológicas utilizadas nas pesquisas analisadas, com destaque para os métodos mistos. Embora o campo de estudo da publicação sejam os Estados Unidos, seu desenho, sua metodologia e seus resultados inspiram e instigam o desenvolvimento de novas pesquisas e apoiam o debate sobre o tema, no Brasil.

É com esse propósito que o Centro Lemann disponibiliza o relatório e seu suplemento técnico para os falantes de língua portuguesa, com a perspectiva de incidir sobre os estudos e as iniciativas de formação de lideranças escolares e ampliar a contribuição desses profissionais para elevar os níveis de qualidade e equidade na educação brasileira.

**Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação**



# Desenvolvendo lideranças escolares efetivas: que tipo de aprendizagem importa?

Linda Darling-Hammond, Marjorie E. Wechsler, Stephanie Levin, Melanie Leung-Gagné e Steve Tozer

## Agradecimentos

Os autores agradecem aos colegas e ex-colegas do Instituto de Políticas de Aprendizagem (Learning Policy Institute, LPI) pelo apoio e contribuições a esta pesquisa: Seher Ahmad, Cristina Alvarez, William Berry, Jee Young Bhan, Kathryn Bradley, Ayana Campoli, Laura Hernández, Iris Hinh, Ashley Jones, Sharin Park, Anne Podolsky, Darian Rice, Caitlin Scott, Tina Trujillo e Darion Wallace. Agradecemos a Anna Egalite, Ellen Goldring, Jason Grissom, Mariesa Herrmann, Constance Lindsay e Mollie Rubin, que estavam trabalhando simultaneamente em sínteses afins, por seu companheirismo, contribuições e retorno. Agradecemos a nossos colegas da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (National Association of Elementary School Principals) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (National Association of Secondary School Principals) por sua parceria na aplicação das pesquisas a seus membros. Agradecemos à equipe de comunicação da LPI por seu inestimável apoio na edição, *design* e divulgação deste relatório. Sem sua generosidade de tempo e espírito, este trabalho não teria sido possível.

Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação Wallace (The Wallace Foundation). O principal apoio operacional do Instituto de Políticas de Aprendizagem provém da Fundação Heising-Simons (Heising-Simons Foundation), Fundação William e Flora Hewlett (William and Flora Hewlett Foundation), Fundação Raikes (Raikes Foundation), Fundação Sandler (Sandler Foundation), assim como de MacKenzie Scott e Dan Jewett. Nossa gratidão a todos por seu generoso apoio. As ideias ora expressas são dos autores e não de nossos financiadores.

### Revisores externos

Este relatório se beneficiou das colaborações e da *expertise* de dois revisores externos: Kenneth Leithwood, professor emérito da Universidade de Toronto (University of Toronto), Instituto de Estudos em Educação de Ontário (Ontario Institute for Studies in Education); e Margaret Terry Orr, professora da Universidade Fordham (Fordham University). Agradecemos o cuidado e a atenção que dedicaram ao relatório.

Citação sugerida: Darling-Hammond, L.; Wechsler, M. E.; Levin, S.; Leung-Gagné, M. & Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: what kind of learning matters?* [Report]. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/641.201>

Este relatório pode ser encontrado *on-line* em <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals>.

Esta obra é licenciada de acordo com a Licença Internacional Atribuição - Não Comercial 4.0 da Creative Commons. Para visualizar uma via dessa licença, acesse <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.



Última revisão do documento em 30 de junho de 2022

# Índice

<b>Introdução</b> .....	1
O cenário atual para os diretores escolares.....	1
Enfoque do estudo e panorama metodológico .....	4
Desafios no estudo das influências na aprendizagem dos diretores .....	7
Visão geral do relatório .....	9
<b>Preparação do diretor</b> .....	10
Introdução .....	10
Programas abrangentes para a preparação de diretores.....	10
Características específicas dos programas de alta qualidade para a preparação de diretores.....	16
Pesquisa sobre a preparação do diretor: limitações e oportunidades.....	23
<b>Formação profissional do diretor em serviço</b> .....	25
Introdução .....	25
Programas de formação profissional avaliados na íntegra.....	25
Elementos da formação profissional de alta qualidade.....	32
Pesquisa sobre a formação profissional dos diretores: limitações e oportunidades .....	39
<b>Acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade</b> .....	42
Visão geral dos <i>surveys</i> com diretores da Califórnia, da Carolina do Norte e em âmbito nacional.....	42
Acesso dos diretores a uma preparação consistente .....	42
Acesso dos diretores à formação profissional de alta qualidade .....	50
Conclusão.....	60
<b>Políticas públicas para a formação de diretores escolares</b> .....	61
Mudanças nas políticas públicas para a formação de diretores ao longo do tempo .....	61
As políticas públicas podem influenciar a prática?.....	71
Resumo das políticas públicas para a formação de diretores.....	80
<b>Resumo e implicações</b> .....	82
Resumo .....	82
Implicações para a pesquisa .....	84
Implicações para as políticas públicas .....	88
Conclusão.....	91
<b>Referências</b> .....	92
<b>Sobre os autores</b> .....	104

## Lista de figuras e tabelas

<b>Figura 1</b>	Teoria da ação para a aprendizagem profissional dos diretores .....	6
<b>Figura 2</b>	Conteúdo a que os diretores tiveram acesso durante a formação profissional .....	51
<b>Figura 3</b>	Relatos dos diretores sobre temas de formação profissional que foram abordados até certo ponto ou em grande medida .....	56
<b>Figura 4</b>	Temas da formação profissional mais requisitados pelos diretores.....	57
<b>Figura 5</b>	A formação profissional que os diretores mais querem, por composição escolar, amostra nacional .....	59
<b>Figura 6</b>	Análise das tendências dos planos de políticas públicas estaduais, de acordo com a ESSA.....	70
<b>Tabela 1</b>	Características dos programas de referência de aprendizagem para diretores identificados na obra <i>Preparing Leaders for a Changing World</i> .....	2
<b>Tabela 2</b>	Conteúdo a que os diretores da Califórnia e os diretores do <i>survey</i> nacional tiveram acesso durante a preparação .....	43
<b>Tabela 3</b>	Acesso dos diretores a oportunidades autênticas de aprendizagem na Califórnia e em âmbito nacional.....	46
<b>Tabela 4</b>	Experiências dos diretores com estágios, âmbito nacional.....	47
<b>Tabela 5</b>	Relatos de diretores a respeito do acesso a vários temas e estratégias de programa durante a preparação, de acordo com o nível de pobreza da escola, <i>surveys</i> nacional e da Califórnia .....	49
<b>Tabela 6</b>	Relatos dos diretores sobre a frequência de participação em formas colaborativas de formação profissional, do <i>survey</i> nacional e da Califórnia.....	52
<b>Tabela 7</b>	Acesso dos diretores a mentores e supervisores de direção .....	53
<b>Tabela 8</b>	Obstáculos enfrentados pelos diretores ao buscarem aprofundar sua formação profissional, segundo escolas com altos e baixos percentuais de estudantes não brancos, amostra nacional.....	60
<b>Tabela 9</b>	Visão geral das normas de liderança e preparação .....	62
<b>Tabela 10</b>	Critérios do UCEA para avaliação das políticas públicas estaduais para preparação de diretores.....	65
<b>Tabela 11</b>	Relatos de experiências de preparação dos diretores da Califórnia .....	76

## Sumário executivo

Um corpo substancial e crescente de pesquisas sugere que uma liderança escolar forte é fundamental para desenvolver ambientes de aprendizagem produtivos, apoiar professores e um ensino de alta qualidade e exercer influência nos resultados dos estudantes. Em 2007, *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons From Exemplary Leadership Development Programs* [Preparando lideranças escolares para um mundo em transformação: lições de programas de formação de lideranças de referência] mostrou que programas efetivos de preparação e formação de diretores poderiam transformar a prática dos diretores e aumentar seu êxito, recrutando proativamente educadores dinâmicos e com enfoque no aspecto pedagógico; desenvolvendo e aplicando o conhecimento profundo sobre liderança pedagógica, desenvolvimento organizacional e práticas de gestão de mudanças; e oferecendo mentoria, retorno e oportunidades de reflexão em comunidades de prática que têm um propósito comum. Desde então, tem havido uma base de conhecimento cada vez maior sobre as oportunidades de aprendizagem para o diretor de escola, que promovem experiências e resultados educacionais positivos. Grandes mudanças nas políticas também alteraram o cenário de sua aprendizagem.

Este relatório revisa a literatura de pesquisas, desde o ano 2000, para entender os elementos dos programas de alta qualidade e as experiências de aprendizagem que têm sido associados a resultados positivos, incluindo a percepção de estar preparado, a eficácia e as práticas relatadas pelos diretores, as percepções da equipe sobre o clima escolar, a retenção de professores e o desempenho dos estudantes. Além disso, analisa até que ponto os diretores têm oportunidades de participar de experiências de aprendizagem com esses elementos e as políticas que estimulam tanto o desenvolvimento de programas de alta qualidade como o acesso a eles.

### Este estudo

Para entender as evidências relativas à aprendizagem de alta qualidade dos diretores, reexaminamos e sintetizamos as pesquisas revisadas por pares, realizadas entre 2000 e 2021, que atenderam a nossos critérios concernentes às características dos programas de preparação e formação de diretores de escola e sua relação com os resultados do diretor, do professor e do estudante. Para entender até que ponto os diretores têm acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade em todo o país e em alguns estados, em particular, analisamos dados de *surveys* feitos com amostras nacionais representativas, realizadas com diretores filiados à Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (National Association of Elementary School Principals) e à Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (National Association of Secondary School Principals), bem como duas amostras estaduais: uma da Califórnia e outra da Carolina do Norte. Inicialmente, coletados como parte de outros estudos de desenvolvimento de diretores escolares, esses *surveys* de estados específicos fornecem dados recentes e em larga escala, que refletem o acesso dos diretores a oportunidades de aprendizagem pré-serviço e em serviço em dois estados grandes e demograficamente diversos, com contextos políticos muito diferentes.

Em uma análise publicada separadamente, pudemos vincular os dados do *survey* da Califórnia a dados administrativos no nível da escola, de estudantes e de professores, para verificar a relação entre as características específicas da preparação e do desenvolvimento profissional dos diretores e a retenção de professores e o aproveitamento dos estudantes em suas escolas. Analisamos também as tendências recentes nas políticas federal e estadual que influenciam as oportunidades de aprendizagem dos diretores, assim como identificamos políticas de alta alavancagem junto a estratégias com potencial de ampliar seu alcance.

## Principais conclusões

- 1. Um corpo crescente de literatura indica que os programas de alta qualidade para a preparação e a formação profissional dos diretores de escola estão associados a resultados positivos de diretores, professores e estudantes, cobrindo desde a percepção dos diretores de estarem preparados e seu envolvimento em práticas mais efetivas até uma retenção maior de professores e uma melhora no aproveitamento dos estudantes.**

Muitos programas adotaram as práticas dos programas de liderança de referência identificados em *Preparing School Leaders for a Changing World*. Uma pesquisa recente confirma que os programas de aprendizagem para diretores que refletem essas práticas (como oportunidades de aprendizagem autênticas; conteúdo fundamental concentrado no desenvolvimento do ensino, das pessoas e da organização, assim como na gestão de mudanças; apoio colaborativo; e recrutamento proativo) podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de liderança dos diretores. Da mesma forma, podem contribuir para os resultados positivos dos professores, incluindo a satisfação e a retenção, bem como a melhora no desempenho dos estudantes. A literatura ilustra a importância de estágios de campo e oportunidades de aprendizagem baseada em problemas. A eficácia dessas oportunidades é potencializada com a inclusão de um mentor experiente e especializado que possa oferecer apoio e orientação. Cada vez, mais estudos têm associado o aprendizado do diretor a ganhos no desempenho dos estudantes. Nem todos encontraram correlações, mas muitos verificaram limitações no contexto da pesquisa (por exemplo: duração insuficiente, controles inadequados, grupos de comparação inadequados) ou problemas na fidelidade de implementação. Embora os achados exijam uma interpretação cuidadosa, sua consistência em uma grande parte dos estudos gera confiança em relação às conclusões gerais.

- 2. Um enfoque cada vez maior na liderança para equidade pode levar ao desenvolvimento do conhecimento e das habilidades necessários para que os aspirantes a diretores possam atender às necessidades dos estudantes diversos.**

A literatura recente também tem explorado programas desenhados para ajudar os diretores a atender às necessidades dos estudantes diversos. Os achados sugerem que, por meio de oportunidades de aprendizagem aplicada (por exemplo: pesquisa de ação, projetos de campo) e projetos reflexivos (por exemplo: autobiografias culturais, entrevistas transculturais, revistas analíticas), os aspirantes a diretores podem aprofundar sua compreensão da maneira pela qual os vieses associados a raça, classe, linguagem, deficiência e outros fatores se manifestam na sociedade e nas escolas e como podem trabalhar para conseguir oportunidades e resultados mais equitativos.

- 3. O acesso dos diretores a oportunidades de aprendizagem pré-serviço e em serviço, cobrindo um conteúdo importante, vem aumentando e está, atualmente, disponível de forma ampla. No entanto, ainda falta ampliar o acesso a oportunidades significativas de aprendizagem baseada no emprego (por exemplo: estágios, aprendizagem aplicada e mentoria).**

Em nossas análises dos principais *surveys*, verificamos que a maioria dos diretores relatou ter tido pelo menos acesso mínimo a um conteúdo importante relacionado a liderança no ensino, gestão de mudanças, desenvolvimento de pessoas, formação de uma cultura escolar positiva e atendimento às necessidades dos estudantes diversos. Relataram também que o acesso a esse conteúdo vem aumentando. Os diretores certificados nos últimos dez anos apresentavam maior probabilidade de relatar ter tido acesso a essas áreas de estudo do que os certificados anteriormente. Mesmo com essas melhorias, uma minoria de diretores de todo o país relatou

ter tido acesso a oportunidades reais de aprendizagem baseada no emprego, que a pesquisa identificou como sendo importante para seu desenvolvimento. Apenas 46% dos diretores relataram ter passado por um estágio durante sua preparação que lhes tenha permitido assumir efetivamente responsabilidades de liderança, as quais caracterizam as experiências de estágio de alta qualidade. Poucos diretores em serviço relataram ter acesso à mentoria.

#### **4. O acesso dos diretores a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade varia entre os estados e de acordo com o nível de pobreza escolar, refletindo as diferenças nas políticas estaduais.**

O acesso à preparação e à formação profissional de alta qualidade difere entre os estados, refletindo suas diferentes políticas. Por exemplo: em comparação com os diretores no país, um percentual maior de diretores da Califórnia relatou ter tido acesso à preparação e ao desenvolvimento profissional em quase todas as áreas de conteúdo importantes, incluindo áreas dedicadas à equidade e ao ensino dos estudantes diversos, enquanto um percentual maior relatou ter tido oportunidades reais de aprendizagem baseada no emprego, em contextos pré-serviço e em serviço. Esse acesso reflete as mudanças recentes implementadas nas políticas estaduais de credenciamento, tanto de programas como de diretores<sup>\*</sup>. Ao mesmo tempo, depois de muitos anos de cortes orçamentários, os diretores da Carolina do Norte relataram ter muito menos acesso a quase todos os tipos de desenvolvimento profissional.

O acesso à preparação de alta qualidade também varia, de acordo com o nível de pobreza das escolas nos âmbitos estadual e nacional. Os diretores de escolas com baixos níveis de pobreza, em todo o país, apresentaram maior probabilidade de relatar que tiveram oportunidades de aprendizagem em áreas importantes, em comparação aos diretores de escolas com altos níveis de pobreza. A probabilidade de relatar terem passado por uma preparação baseada em problemas e características das coortes foi maior também. Da mesma forma, os diretores que atuavam em escolas com altos níveis de pobreza registravam menos da metade da probabilidade de ter acesso a um mentor no local de trabalho, quando comparados aos que atuavam em escolas de baixa pobreza. Essas disparidades, no entanto, não se verificaram entre os diretores da Califórnia, estado que reformulou suas políticas de credenciamento de programas e de diretores. Na Califórnia, a grande maioria dos diretores, em todos os tipos de escolas, tiveram acesso à aprendizagem profissional que cobriu conteúdos importantes e adotou estratégias de aprendizagem aplicada, sugerindo que as políticas públicas podem influenciar a disponibilidade e a distribuição dessas oportunidades.

Em todo o país, a maioria dos diretores relatou querer mais desenvolvimento profissional em quase todos os assuntos, mas também relatou obstáculos na busca de oportunidades de aprendizagem, incluindo a falta de tempo e a insuficiência de recursos financeiros.

---

\* Nota de tradução (NT): no caso de credenciamento dos diretores, o termo em inglês é licensure. Nos Estados Unidos, os governos estaduais podem formular políticas que se aplicam ao credenciamento dos diretores e à aprovação do curso destinado à sua preparação. O licensure refere-se à concessão de uma autorização oficial para a atuação como diretor escolar. Os requisitos para a obtenção dessa autorização são definidos por cada estado.

## 5. Políticas que apoiam programas de aprendizagem de diretores de alta qualidade podem fazer a diferença. As evidências sugerem que nos estados e distritos\*\* que reformularam suas normas e as usaram para estruturar a formação, as oportunidades de aprendizagem ricas em prática e a avaliação, a qualidade da aprendizagem dos diretores melhorou.

Mais formuladores de políticas públicas estaduais e locais adotaram normas para o credenciamento de diretores e de programas. Essas são alavancas importantes para melhorar, se forem difundidas em todos os sistemas de aprendizagem, supervisão e avaliação pertinentes. No entanto, poucos estados adotaram outras políticas de alta alavancagem como requisito de um rigoroso processo seletivo, um estágio rico em experiências práticas, parcerias entre distritos e universidades ou avaliação baseada no desempenho para a obtenção do credenciamento.

Todos os estados desenvolveram planos para fortalecer seus esforços para apoiar o desenvolvimento das lideranças por meio da Lei Todo Estudante Vencerá (Every Student Succeeds Act, ESSA), aproveitando os aspectos da lei para reforçar a preparação, reimaginar o apoio em serviço, promover a liderança com enfoque na equidade, alocar os líderes de forma mais equitativa e criar processos de desenvolvimento de lideranças.

As evidências de vários estados e distritos mostram que, onde as políticas para a liderança e a implementação são consistentes, o acesso às oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para diretores aumenta. Em alguns casos — como os investimentos das escolas públicas de Chicago em novas formas de preparação dos diretores, o programa introdutório da Pensilvânia para diretores iniciantes e a participação de seis distritos no Projeto Pipeline de Diretores (Principal Pipeline Initiative) para uma aprendizagem ao longo da carreira —, políticas bem implementadas resultaram em estudantes que superam seus pares em escolas administradas por diretores que não estavam participando desses programas. Em estados como Califórnia e Illinois, grandes reformas têm sido associadas a sinais de um nível mais elevado na preparação dos diretores, bem como nas suas práticas e nos níveis de retenção.

## Implicações para a pesquisa

Nossas sínteses de pesquisa se somam aos achados que servem de embasamento para uma prática mais consistente. Ao mesmo tempo, as sínteses revelam lacunas na pesquisa disponível e deficiências metodológicas. Recomendamos o seguinte para futuras pesquisas:

- **Ampliar o escopo das pesquisas com a inclusão de descrições detalhadas dos conteúdos programáticos e das abordagens pedagógicas**, visando oferecer um conhecimento maior sobre o que os diretores têm a oportunidade de aprender e quais abordagens fazem diferença em suas práticas e nos impactos
- **Considerar a experiência prévia dos diretores, os critérios de recrutamento e seleção para os programas e o contexto dos distritos** para permitir uma melhor interpretação do desenho e resultados das experiências de aprendizagem profissional
- **Definir melhor as medidas de resultado e incluir um espectro mais amplo de resultados associados às práticas dos diretores na medida em que influenciam as condições das escolas** com o objetivo de preencher a grande lacuna no corpo de pesquisa entre a visão dos diretores de sua formação e as mudanças no desempenho dos estudantes
- **Adotar uma visão longitudinal** para permitir que os efeitos potenciais se tornem visíveis e para proporcionar uma melhor compreensão dos mecanismos pelos quais o conhecimento e as habilidades dos diretores se traduzem em suas práticas e influenciam funcionários e estudantes

---

\*\* **NT** - Na organização do sistema de educação americano, a jurisdição local responsável pela gestão das unidades de educação básica é denominada distrito. O distrito pode funcionar de forma dependente ou independente do governo local, segundo a normativa específica.

- **Prestar atenção no modo de implementação dos programas** para que os resultados da pesquisa possam ser interpretados com mais precisão e os programas possam ser melhor desenhados
- **Usar métodos mistos com habilidade para aprofundar a compreensão dos processos e efeitos do programa, sobretudo aqueles que relacionam os elementos do programa aos resultados.** Por exemplo: desenhos experimentais podem ser reforçados por dados qualitativos sobre o programa, sua implementação e as experiências do grupo de comparação. Estudos de caso podem combinar entrevistas, observações, *surveys* e dados de resultados para detalhar o que os programas oferecem e como eles desenvolvem o conhecimento e as habilidades dos diretores

## Implicações para as políticas públicas

Nossas análises das políticas que promovem programas de aprendizagem de alta qualidade para diretores servem de base para as seguintes recomendações no que tange às políticas públicas:

- **Desenvolver e usar melhor as normas estaduais de credenciamento e de aprovação dos programas de apoio à preparação e à formação de alta qualidade dos diretores.** O uso mais intenso das normas de credenciamento e de aprovação de programas pode ajudar a fazer com que incluam os elementos dos programas de alta qualidade e alinhem o conteúdo programático com o conhecimento de que os diretores precisam para obter resultados escolares positivos. As normas de credenciamento e de aprovação de programas também podem exigir estágios de qualidade para aspirantes a diretores e incentivar as oportunidades de aprendizagem aplicada, acompanhadas de mentoria especializada para diretores que já estejam atuando no cargo
- **Investir em uma infraestrutura estadual para a aprendizagem profissional do diretor.** A verba federal proveniente do ESSA Títulos I e II (incluindo os 3% da reserva estadual para ações de desenvolvimento de liderança) e do Plano de Resgate Americano (American Rescue Plan Act) de 2021 pode ser usada, juntamente com investimentos estaduais, para assegurar aos diretores o acesso à aprendizagem profissional coordenada e sustentada de alta qualidade. As academias de liderança e os estágios ou residências remunerados podem dotar de habilidades sólidas a todos os diretores
- **Incentivar uma maior atenção à equidade**, abordando as preocupações com a equidade na aprendizagem profissional e assegurando o acesso à preparação e ao desenvolvimento profissional de alta qualidade aos diretores que trabalham em escolas com altos níveis de pobreza e em escolas com altas concentrações de estudantes não brancos. Isso pode ser feito direcionando os recursos para a formação profissional a essas escolas ou distritos e garantindo uma preparação de alta qualidade para os futuros diretores que trabalharão nessas escolas
- **Realizar reformas políticas abrangentes, tanto no nível estadual como local, para criar um processo consistente de preparação de diretores de escolas qualificados e um sistema coerente de desenvolvimento.** Incentivar os distritos mediante subvenções competitivas e/ou de assistência técnica para lançar programas de preparação que encontrem professores com potencial de liderança e os acompanhe em sua trajetória para se tornarem diretores. Assegurar que os diretores iniciantes passem por uma mentoria e uma indução consistentes e que as lideranças veteranas tenham oportunidades de aprendizagem de qualidade, que contribuam para a coerência na prática de forma a apoiar a mudança sistêmica e a melhora da aprendizagem dos estudantes

No futuro, melhores pesquisas poderão continuar a ampliar o conhecimento nessa área quanto à melhor forma de desenvolver diretores de alta qualidade, e políticas aprimoradas poderão criar um sistema de aprendizagem para os diretores que, como um todo, atenderá melhor aos anseios dos diretores e, em última instância, de todas as crianças.



## Introdução

A importância de contar com diretores efetivos para o sucesso dos estudantes e dos professores está bem demonstrada. As pesquisas mostram que a presença dos diretores nas escolas constitui um fator extremamente importante que influencia os resultados dos estudantes, incluindo o aproveitamento destes, as taxas de formandos e as taxas de frequência (BARTANEN, 2020; COELLI & GREEN, 2012; GRISSOM *et al.*, 2015; GRISSOM *et al.*, 2021; LEITHWOOD & LOUIS, 2012; LEITHWOOD *et al.*, 2004). Na verdade, uma pesquisa recente conduzida por Grissom *et al.* (2021) conclui que, dado o alcance dos efeitos da atuação do diretor em toda a escola, “É difícil imaginar um investimento com um limite para seu potencial retorno que seja mais alto do que um esforço bem-sucedido para melhorar a liderança dos diretores” (p. 43)<sup>1</sup>.

“É difícil imaginar um investimento com um limite para seu potencial retorno que seja mais alto do que um esforço bem-sucedido para melhorar a liderança dos diretores.”

Os diretores também influenciam importantes resultados obtidos com os professores. A habilidade de um diretor para criar condições de trabalho positivas e ambientes colaborativos e acolhedores para a aprendizagem desempenha um papel decisivo para atrair e reter professores qualificados e desenvolver suas habilidades (GRISSOM, 2011; GRISSOM *et al.*, 2021; HUGHES *et al.*, 2015). Realmente, os professores citam o apoio do diretor como um dos fatores mais importantes em sua decisão de permanecer em uma escola ou na profissão (PODOLSKY *et al.*, 2016).

Esses resultados positivos dos estudantes e dos professores estão associados a diretores que efetivamente estabelecem um norte; promovem o desenvolvimento dos funcionários; interagem com os professores de forma atenciosa e com enfoque no aspecto pedagógico; gerenciam e redesenham organizações; criam um ambiente escolar positivo para os estudantes e os professores; e lideram o ensino (GRISSOM *et al.*, 2021; LEITHWOOD & JANTZI, 2006; LEITHWOOD & RIEHL, 2005). Entretanto, o que é preciso para formar diretores que consigam desenvolver sistemas, dar apoio aos professores e liderar as práticas pedagógicas para atingir esses resultados positivos? Esse é o enfoque deste estudo.

Por meio da síntese de uma pesquisa abrangente e sistemática, nosso objetivo foi entender quais características dos programas de preparação pré-serviço e de formação profissional continuada para diretores estão associadas aos comportamentos de liderança de um diretor de alta qualidade, à prática e retenção de professores e aos resultados dos estudantes. Também analisamos, em âmbito nacional e em dois estados, os *surveys* relativos aos diretores escolares, utilizando dados recentes, objetivando entender até que ponto os diretores têm acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade. Por fim, revisamos uma ampla gama da literatura para entender as tendências das políticas públicas federais e estaduais e seus papéis na conformação da aprendizagem dos diretores escolares.

### O cenário atual para os diretores escolares

Em 2007, *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons From Exemplary Leadership Development Programs* proporcionou um conhecimento de vanguarda sobre a formação efetiva dos diretores nas modalidades pré-serviço e em serviço. Descobriu-se que os programas de referência pré-serviço e em serviço compartilhavam uma série de elementos comuns, incluindo oportunidades de aprendizagem significativas e autênticas que aplicam a aprendizagem na prática; um enfoque no exercício da li-

<sup>1</sup> Tradução nossa de “It is difficult to envision an investment with a higher ceiling on its potential return than a successful effort to improve principal leadership” (GRISSOM *et al.*, 2021).

derança no ensino, no desenvolvimento das pessoas, na criação de uma organização de aprendizagem colaborativa e na gestão de mudanças; mentoria combinada com retorno e oportunidades de reflexão; e estruturas de coorte ou rede de contatos que criam uma comunidade de aprendizagem profissional. No caso da preparação, o recrutamento proativo de pessoas dinâmicas com proficiência pedagógica para liderar os professores foi outro componente fundamental. Programas de formação em serviço altamente efetivos, organizados pelos distritos, criaram um processo de preparação de professores e lideranças que permitiu identificar, desenvolver e recrutar talentos, desde seu ingresso na profissão até o exercício de vários cargos de liderança (Tabela 1).

**Tabela 1 – Características dos programas de referência de aprendizagem para diretores identificados na obra *Preparing Leaders for a Changing World***

	Pré-serviço	Em serviço
<b>Oportunidades de aprendizagem aplicada significativas e autênticas</b>	Ensino ativo e centrado no estudante (ex.: aprendizagem baseada em problemas, pesquisa de ação, projetos de campo) que integra teoria e prática em funções-chave de liderança.  Relações estreitas entre as atividades acadêmicas teóricas e atividades práticas, incluindo estágios supervisionados que permitem que os candidatos se envolvam em responsabilidades de liderança por períodos substanciais de tempo	Aprendizagem ativa fundamentada em práticas-chave de liderança (ex.: análise e avaliação da prática em sala de aula, aprendizagem aplicada de práticas de supervisão e formação profissional, análise de dados e desenvolvimento de planos de melhoria escolar)
<b>Currículo centrado no desenvolvimento das pessoas, no ensino e na organização</b>	Currículo abrangente e coerente, alinhado com as normas estaduais e profissionais  Currículo que enfatiza a liderança pedagógica, o desenvolvimento e a melhoria da organização, o desenvolvimento dos funcionários e as habilidades de gestão de mudanças ensinadas pelo corpo docente, composto de professores e profissionais especializados nas áreas de sua disciplina	Aprendizagem que é organizada em torno das tarefas de liderança focalizadas, que servem para apoiar a liderança pedagógica, o desenvolvimento das pessoas e das organizações e a gestão de mudanças aproveitando oportunidades práticas para aprender, praticar, refletir, refinar e compartilhar o progresso considerando os resultados dos dados relativos a funcionários e estudantes
<b>Mentoria especializada</b>	Durante estágios prolongados, supervisão e mentoria rigorosas realizadas por diretores especialistas com conhecimento do currículo e da filosofia do programa	Supervisão e mentoria especializadas, realizadas por líderes mais experientes e por colegas durante a fase de indução e durante toda a carreira, com formação e apoio para os mentores para permitir práticas comuns
<b>Estruturas programáticas que respaldam a aprendizagem colaborativa</b>	Estrutura de coorte usada para alimentar as comunidades de aprendizagem no planejamento e reflexão.  Parcerias com distritos que estruturam esforços compartilhados referentes a oportunidades de recrutamento, desenho curricular e aprendizagem prática	Redes de aprendizagem colaborativa (ex.: redes de diretores, grupos de estudo, mentoria e mentoria entre pares)
<b>Recrutamento proativo</b>	Recrutamento e seleção direcionados para procurar professores experientes com potencial de liderança  Desenvolvimento de processos de preparação, financiamento e alocações de tempo para tornar possível e acessível o envolvimento de educadores dinâmicos nos programas de alta qualidade	Desenvolvimento de processos de preparação que permitam o avanço contínuo, por meio de níveis de liderança, juntamente com grandes oportunidades de aprendizagem profissional que estão disponíveis gratuitamente

Fonte: adaptado de Darling-Hammond *et al.* (2007).

Os egressos dos programas que tinham essas características, bem como seus empregadores, professores e partes interessadas da escola, relataram que conseguiram se envolver efetivamente nas práticas associadas ao sucesso da escola, como cultivar uma visão e prática compartilhadas, promover a melhoria do ensino, desenvolver o senso organizacional e gerir as mudanças. As percepções dos egressos sobre sua preparação e sua predisposição para alcançar o êxito como diretores foram significativamente mais positivas do que as de uma amostra aleatória nacional de diretores. Os diretores que concluíram esses programas apresentaram maior probabilidade, do que uma amostra nacional de diretores de avaliar sua preparação com um alto nível por terem um recrutamento específico e direcionado; um currículo coerente; uma aprendizagem ativa e baseada em problemas; uma estrutura de corte, bem como mentoria e assessoramento para ajudar na aprendizagem dos candidatos; estágios supervisionados bem desenhados; e relações sólidas entre os distritos locais e as universidades. Também relataram que a atuação como diretores era menos estressante e que estavam mais comprometidos em permanecer no cargo do que outros diretores, apesar da alta probabilidade de estarem em escolas de maior carência.

Ademais, como os programas eram proativos quanto ao recrutamento, a probabilidade de os egressos dos programas de referência serem mulheres e pessoas não brancas era maior. No caso destes, também era mais provável que tivessem tido experiência como mentores de ensino e, assim, conseguiram desenvolver seus conhecimentos e suas habilidades pedagógicas. As parcerias entre os programas e os distritos permitiram realizar tanto o recrutamento como os estágios em conjunto, sob a responsabilidade de diretores especialistas.

Pesquisas semelhantes constataram que os diretores que participaram de um desses programas de referência em preparação de lideranças apresentavam uma probabilidade consideravelmente maior, do que um grupo aleatório de diretores do grupo de comparação, de relatar que aprenderam a usar práticas efetivas de liderança e que se empenharam nisso. O uso frequente dessas práticas foi positivamente associado a um avanço na melhoria escolar e ao clima de efetividade escolar. O grau de vivência adquirida pelos diretores quanto aos recursos e aos estágios dos programas de alta qualidade permitia prever tanto a frequência com que as práticas efetivas eram usadas quanto a força do avanço da melhoria escolar que atingiam. Essas relações positivas entre a qualidade da preparação e os resultados das lideranças persistiram, depois de levar em consideração as experiências anteriores dos diretores em cargos de liderança e as características da escola (ORR & ORPHANOS, 2011).

Além disso, os professores que trabalhavam em escolas lideradas por diretores que foram inicialmente preparados em programas de referência de liderança escolar avaliaram as práticas de liderança de seus diretores de modo significativamente mais positivo do que os professores de escolas similares lideradas por diretores preparados da forma tradicional e com níveis semelhantes de experiência. A liderança dos diretores teve ainda efeitos positivos e significativos no desenvolvimento profissional dos professores, na influência destes nas políticas educacionais (liderança compartilhada), em sua colaboração e satisfação (ORR & ORPHANOS, 2011).

Desde a publicação de *Preparing Leaders for a Changing World*, as demandas da sociedade e da economia mudaram o significado de preparar os estudantes para a faculdade e uma carreira. Além de dominar o conhecimento de um conteúdo profundo, os estudantes precisam desenvolver habilidades relacionadas a resolução de problemas, comunicação e colaboração, transferência de conhecimento para novos contextos e pensamento crítico (HELLER *et al.*, 2017). O desenvolvimento dessas habilidades exige que os professores ofereçam um tipo diferente de experiência de aprendizagem, que esteja fundamentada em uma consciência dos contextos socioculturais dos estudantes, de suas vias de desenvolvimento e de suas forças e necessidades individuais, sem deixar de lado a habilidade de responder a tudo isso (DARLING-HAMMOND & OAKES, 2019). Ademais, as pesquisas sobre a ciência da aprendizagem e do desenvolvimento deixam clara a necessidade de abordar o desenvol-

vimento social e emocional dos estudantes, bem como seu desenvolvimento acadêmico, que requer um ambiente escolar positivo, recursos individualizados e estratégias de ensino produtivas que abarcam a aprendizagem social e emocional (DARLING-HAMMOND & COOK-HARVEY, 2018; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2020).

Juntos, esses avanços começaram a influenciar a forma como pensamos sobre os diretores das escolas. Eles precisam conseguir acompanhar e compartilhar uma visão de aprendizagem mais profunda para criar as oportunidades de aprendizagem que prepararão os estudantes para a faculdade e uma carreira; priorizar e adotar uma orientação de justiça social para enfrentar iniquidades muito difundidas nas oportunidades de aprender; adquirir uma competência cultural para atender às necessidades da população estudantil do país em um contexto de grande diversidade; criar comunidades de práticas colaborativas para promover um maior engajamento de colegas educadores e fazer bom uso da *expertise* dos outros; oferecer oportunidades de aprendizagem para os membros da equipe que sejam personalizadas e baseadas no desenvolvimento; e ter uma perspectiva sistêmica da mudança escolar que esteja fundamentada nos contextos específicos de suas escolas e distritos. Os diretores precisam de mais do que competência administrativa e *expertise* como líderes pedagógicos. Eles precisam de competências para redesenhar as escolas e gerenciar as mudanças; organizar a educação dos adultos; estabelecer uma relação com as comunidades; e apoiar uma aprendizagem rigorosa e relevante para todos os estudantes (WECHSLER *et al.*, no prelo).

Devido ao papel significativo que as lideranças escolares desempenham na definição dos ambientes de aprendizagem, a preparação e o desenvolvimento de lideranças para as escolas de hoje constituem elementos essenciais para promover mudanças. Portanto, é importante entender como os programas de formação de diretores — tanto pré-serviço quanto em serviço — podem desenvolver o conhecimento e as habilidades dos diretores para formar os alicerces de uma aprendizagem alinhada às necessidades do século XXI. Este estudo foi desenhado para ajudar a estabelecer esse entendimento.

## Enfoque do estudo e panorama metodológico

Este estudo conta com três propósitos principais, cada um com sua própria metodologia:

1. **Para entender as evidências relativas à aprendizagem de alta qualidade dos diretores**, realizamos uma ampla revisão da literatura de pesquisas que abordasse as características dos programas de formação de diretores nas modalidades pré-serviço e em serviço e seus resultados. Abordamos a revisão de maneira sistêmica com a especificação dos termos de pesquisa, a definição dos critérios de inclusão, a codificação de cada estudo e a avaliação do rigor e da qualidade de cada estudo. Dentre os quase 1.400 artigos identificados, 104 atenderam aos critérios de inclusão.
2. **Para entender até que ponto os diretores têm acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade**, analisamos os dados dos *surveys* feitos com amostras nacionais representativas de diretores filiados à Associação Nacional de Diretores de Educação Primária e à Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária. Também analisamos os dados dos *surveys* estaduais de diretores da Califórnia e da Carolina do Norte. Embora inicialmente realizados para outros estudos, esses *surveys* fornecem dados recentes, em larga escala, que refletem as experiências dos diretores no país e em cada estado, respectivamente, no que diz respeito a seu acesso a oportunidades de aprendizagem pré-serviço e em serviço.

3. **Para entender o papel das políticas federais e estaduais na conformação da aprendizagem dos diretores**, analisamos mais de 170 artigos, livros, capítulos e relatórios de políticas públicas e acompanhamos as mudanças significativas feitas às políticas públicas ao longo do tempo. Essa revisão traz à luz a relação entre as políticas públicas e o desenho, a implementação e os resultados da aprendizagem dos diretores<sup>2</sup>.

## Metodologia para a síntese da literatura

Abordamos a síntese das pesquisas referentes à preparação e à formação profissional dos diretores utilizando as três etapas seguintes:

1. **Definição do alcance da busca.** Incluímos estudos publicados entre 2000 e 2021 em uma publicação revisada por pares ou de uma organização com processos estabelecidos de revisão por pares, com enfoque nos resultados das oportunidades de aprendizagem profissional; e baseados em dados coletados nos Estados Unidos que se concentraram em escolas públicas de nível K-12 (que abrange o ensino primário e secundário nos Estados Unidos).
2. **Fontes de coleta e de seleção.** Iniciamos a busca usando a solução de descoberta Summon da ProQuest e o Google Acadêmico (Google Scholar) e identificamos uma literatura adicional pesquisando os arquivos de organizações e empresas de pesquisa com um processo de revisão por pares. Inicialmente identificamos 1.380 artigos e separamos títulos e resumos para determinar se atendiam a nossos critérios de inclusão. Além do local e da data de publicação definidos no alcance da busca, dentre esses critérios figurava um enfoque específico nos resultados da aprendizagem profissional e na explicação suficiente dos métodos. Nessa fase, com base apenas em nossa revisão dos títulos e dos resumos, excluimos 1.078 artigos que claramente não atendiam aos critérios.

Revisamos o texto completo dos 302 artigos restantes para determinar se todos os critérios foram realmente atendidos. A revisão da íntegra dos artigos nos permitiu fazer essa determinação com mais precisão do que nossa leitura inicial dos resumos. Também revisamos as listas de referências dos artigos identificados para confirmar que não desconsideramos nenhum estudo importante. Acrescentamos 79 artigos por meio desse processo e revisamos o texto completo desses artigos extras também. Após a revisão integral dos artigos, identificamos e eliminamos 270 que realmente não atendiam a nossos critérios. Por fim, 104 estudos atenderam a nossos critérios e foram incluídos nas sínteses, das quais fizeram parte 54 estudos sobre a preparação dos diretores e 52 estudos sobre a formação profissional em serviço (sendo que dois estudos abordam ambos os temas).

3. **Análise e síntese da literatura.** Os membros da equipe de pesquisa codificaram todos os artigos que passaram pelos crivos iniciais de leitura dos resumos e da íntegra dos textos, colhendo informações sobre os métodos empregados, o desenho da pesquisa, a população e a amostra estudadas, os detalhes do programa, o contexto, os resultados considerados e os achados. Organizamos e sintetizamos os achados dos 104 estudos. Foram considerados os achados tanto principais quanto suplementares, e avaliamos os estudos segundo seu rigor metodológico.

---

<sup>2</sup> Descrições detalhadas da metodologia do *survey* e dos resultados estão disponíveis no suplemento técnico *on-line* em <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals>.

A teoria geral da ação que norteia nossa análise neste relatório é apresentada na Figura 1. Reconhecemos que os diretores trazem ao trabalho conhecimentos, habilidades e disposições diferentes, que vão além dos adquiridos na educação formal. Os diretores trazem consigo experiências de vida de seus próprios contextos pessoais e culturais, da educação que receberam quando crianças e jovens — bem como de seus programas de preparação para professores — e das relações próximas que forjaram, muitas vezes na comunidade profissional.

Além dessa base, os diretores aprendem não só no trabalho, mas também com as experiências desse ambiente que podem ter vivido como professores, líderes do corpo docente ou mentores, assistentes de direção, diretores iniciantes e diretores experientes. Eles aprendem com as experiências da aprendizagem profissional formal, que interagem com todas essas outras experiências de maneiras muito variadas. Como Goldring, Rubin e Hermann (2021) constataram, por exemplo, a função de assistente de direção, que é um caminho cada vez mais importante para se tornar um diretor, pode ser formalmente concebida e apoiada para aumentar a efetividade individual e coletiva, não havendo, porém, uma abordagem comum para esse papel e suas oportunidades de aprendizagem.

**Figura 1 - Teoria da ação para a aprendizagem profissional dos diretores**



Fonte: Instituto de Políticas de Aprendizagem, 2022.

Ao considerarmos as oportunidades de aprendizagem profissional, tratamos tanto do conteúdo da aprendizagem — sobre *o que* os diretores aprendem (por exemplo: como liderar no ensino, desenvolver ambientes escolares colaborativos, ou avaliar os professores) — e *como* aprendem. Isso inclui as estruturas que respaldam a aprendizagem — como estágios de observação, estágios práticos e atividades acadêmicas — e as pedagogias utilizadas, como até que ponto as oportunidades de aprendizagem contemplam aplicações da aprendizagem por meio de estudos de casos, pesquisas de ação, observações nas escolas e esforços práticos para implementar estratégias e analisar os resultados, construindo, assim, os alicerces da aprendizagem com a prática.

Esses aspectos da aprendizagem profissional influenciam o conhecimento, as habilidades e as disposições relativos à liderança — como os diretores lideram, os ambientes escolares que criam, bem como suas metas e ações. As características da liderança influenciam os professores — o modo como os professores percebem os outros e interagem com eles em suas escolas, os ambientes que criam em suas salas de aula, as oportunidades de aprendizagem que proporcionam aos estudantes e quanto tempo decidem ficar em uma determinada escola. As ações e a retenção dos professores influenciam, em última instância, os resultados dos estudantes — o modo como eles percebem as escolas; suas motivações e sentimentos de pertencimento; e seu desenvolvimento social, emocional e acadêmico.

Todos esses elementos são influenciados por políticas específicas e pelos contextos em que se inserem. Por exemplo: há grandes diferenças nos requisitos para o credenciamento estadual dos diretores e nas normas de aprovação dos programas (ANDERSON & REYNOLDS, 2015; MANNA, 2015). Da mesma forma, os distritos e as escolas mostram uma variação considerável no que se refere a tamanho e demografia, às relações com os programas de preparação dos diretores, aos investimentos na aprendizagem dos diretores, às prioridades de recrutamento e contratação dos diretores e aos níveis de autonomia dos diretores.

## Desafios no estudo das influências na aprendizagem dos diretores

Vários estudos sugerem que a qualidade de um diretor está associada aos ganhos de aprendizagem dos estudantes (BARTANEN, 2020; COELLI & GREEN, 2012; GRISSOM *et al.*, 2015; GRISSOM *et al.*, 2021; LEITHWOOD *et al.*, 2004) e que os comportamentos específicos podem ser particularmente importantes para tornar esses efeitos possíveis. A última síntese de pesquisas de Grissom *et al.* (2021) identificou quatro comportamentos dos diretores que parecem produzir resultados escolares positivos:

1. Envolvimento em interações com os professores, enfocadas no ensino
2. Construção de um ambiente escolar produtivo
3. Atuação como facilitador para promover a colaboração e criar comunidades de aprendizagem profissional
4. Gestão de pessoal e recursos de forma estratégica

Uma outra pesquisa sobre os comportamentos das lideranças também indicou a importância de *estabelecer um norte* (ajudando a comunidade escolar a desenvolver um senso compartilhado de propósito e uma visão que possam motivar a ação); *desenvolver as pessoas* (que pode ir além da gestão estratégica de pessoal, oferecendo retorno, incentivo e oportunidades de formação profissional de alta qualidade que desenvolva a eficácia coletiva dos funcionários); *distribuir a liderança e a tomada de decisões* (que pode fazer parte da colaboração, mas nem sempre é uma ênfase); e *gerenciar mu-*

danças com o uso de dados para monitorar a evolução da escola e dos estudantes e para apoiar os esforços de melhoria contínua (LEITHWOOD & LOUIS, 2012).

Como esses comportamentos podem ser desenvolvidos — e como a preparação ou a formação profissional pode contribuir com esse processo — é uma questão mais desafiadora. Além disso, como essas oportunidades de aprendizagem formal interagem com o conhecimento e as experiências anteriores dos diretores, incluindo a abrangência e a qualidade tanto de sua experiência como formação pedagógicas, é um assunto raramente abordado na pesquisa. Há algumas evidências de estudos de caso que mostram que o recrutamento proativo de professores dinâmicos contribui para o sucesso de alguns programas de referência de preparação de diretores (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007). Isso pode acontecer porque sua experiência prévia como professores — tanto a abrangência quanto a qualidade de sua experiência e formação pedagógicas — influencia sua base de conhecimento sobre o ensino, como também suas competências para atuar como mentores e ajudar outros professores a melhorarem. Goldhaber, Holden & Chen (2019), por exemplo, verificaram que os diretores que parecem ser mais efetivos em estimular o aproveitamento dos estudantes são também aqueles que parecem ter sido mais efetivos em contribuir para o aproveitamento dos estudantes em leitura e matemática, quando eram professores. Além disso, sua experiência prévia ao cargo de diretoria — talvez como mentores pedagógicos ou assistentes de direção — pode exercer uma forte influência sobre sua competência para certas tarefas de liderança.

Como as oportunidades de aprendizagem formal interagem com o conhecimento e as experiências anteriores dos diretores é um assunto raramente abordado na pesquisa.

Nem todos os programas de preparação ou formação profissional são parecidos (HESS & KELLY, 2007; ORR, 2011). A variação entre os estudos é observada na descrição de suas características para entender quais podem ser as oportunidades de aprendizagem. Em uma observação semelhante, a variação entre os estudos é observada na descrição das características dos grupos com os quais os participantes do programa são comparados, sendo que muitos não o fazem adequadamente. Essa omissão é particularmente problemática, porque as características observadas nos diretores, antes de participarem do programa, como suas experiências profissionais, também são extremamente importantes.

Claramente, há alguma interação entre quem é recrutado para um programa de preparação ou de formação profissional dedicado a diretores, o que essa pessoa entendeu e poderia fazer antes de entrar no programa e o que essa pessoa consegue fazer em consequência da formação que recebeu. Relativamente, poucos estudos fornecem informações detalhadas sobre os candidatos ou participantes, assim como sobre o conteúdo e a natureza dos programas pelos quais passaram, a fim de verificar quais características podem estar associadas a quais resultados.

Outro fator que influencia a formação dos diretores é o contexto distrital. Há uma variação na forma como os distritos tratam os diretores e no grau de apoio dado a eles. Essas diferenças podem prejudicar ou aumentar a formação profissional que os diretores receberam e o nível de efetividade atingido por eles. Um exemplo disso é que, apesar da evidência de que a efetividade dos diretores é maior quando permanecem mais tempo em uma escola (COELLI & GREEN, 2012) e que a rotatividade dos diretores gera um impacto negativo no aproveitamento dos estudantes (BÉTEILLE *et al.*, 2012), alguns distritos fazem um rodízio dos diretores entre as escolas a cada certo número de anos (HARPER, 2017). Da mesma forma, alguns distritos oferecem um processo coerente de preparação, mentoria e educação continuada, estreitamente ligadas às práticas locais, enquanto outros oferecem uma miscelânea de opções de formação profissional incoerentes e fora de contexto. Assim, os efeitos do conhecimento e das habilidades dos diretores — que podem ser gerados por meio da preparação ou da formação profissional — podem ser negados ou ampliados, de acordo com as condições do distrito.

Todos esses fatores devem ser levados em conta ao interpretar a pesquisa sobre as oportunidades de aprendizagem profissional dos diretores. Uma vez que nenhum estudo de pesquisa isolado pode abordar todos esses desafios, é difícil extrair argumentos causais definitivos sobre os elementos das oportunidades de aprendizagem de alta qualidade dos diretores. No entanto, no conjunto, o corpo completo de pesquisas pode elucidar os elementos mais promissores.

## Visão geral do relatório

Por reconhecer as dificuldades de compreender os programas de formação efetiva para diretores, desenvolvemos uma abordagem multifacetada que analisa o tópico de vários ângulos.

As seções “Preparação do diretor” e “Formação profissional do diretor em serviço” aprofundam a literatura existente de pesquisas sobre a preparação e a formação profissional dos diretores, analisando como as características das oportunidades de aprendizagem do diretor estão associadas aos resultados, como dos candidatos a respeito de sua preparação, a maneira como percebem suas próprias habilidades e comportamentos e a maneira como os outros os percebem, além da associação entre preparação e aproveitamento dos estudantes. Essas seções apresentam um corpo considerável de evidências de que as oportunidades que os diretores têm de aplicar o que estão aprendendo, por meio de uma prática orientada — com estágios de campo e oportunidades de aprendizagem baseadas em problemas — são particularmente fundamentais. Igualmente importantes são as coortes ou redes colaborativas e as oportunidades de aprendizagem concentradas na melhoria do ensino, a criação de organizações colaborativas e o uso de dados para promover mudanças. A equidade surgiu recentemente como um tópico importante na preparação dos diretores. Um corpo de pesquisa em surgimento indica os tipos de oportunidades de aprendizagem que podem desenvolver o conhecimento e as habilidades dos diretores, para que possam atender às necessidades dos estudantes diversos.

Com essas percepções sobre o que parece ser importante na formação dos diretores, avaliamos então, na seção “Acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade”, as questões de acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para os diretores em todo o país e em dois estados: Califórnia e Carolina do Norte. Mostramos que, enquanto a maioria tem, pelo menos, um acesso mínimo à preparação e à formação sobre os tópicos principais que nossas análises e sínteses de pesquisa identificaram como sendo importantes, menos diretores têm acesso à aprendizagem intensiva e com enfoque prático nessas áreas.

A seção “Políticas públicas para a formação dos diretores” descreve como as políticas públicas relacionadas à preparação e à formação profissional em serviço dos diretores evoluíram ao longo do tempo, descrevendo a situação atual das políticas de credenciamento dos programas e dos diretores em nível estadual e o uso da nova verba federal para desenvolver as competências de liderança. A revisão das políticas públicas mostra que elas podem fazer a diferença. Nos estados em que houve uma revisão do credenciamento dos diretores e aprovação dos programas, as evidências indicam que a qualidade da aprendizagem dos diretores melhorou. Entretanto, relativamente, poucos estados promulgaram e mantiveram um vasto conjunto de políticas públicas de alta alavancagem para apoiar a aprendizagem dos diretores.

A seção “Resumo e implicações” traz, primeiramente, um resumo geral de nossos achados. Em seguida, discutimos as implicações para a pesquisa. Descrevemos o estado atual da literatura de pesquisas como um todo e sugerimos maneiras pelas quais ela pode ser fortalecida. A seção discute, então, as implicações para as políticas públicas, apresentando maneiras pelas quais elas podem ajudar na melhoria das oportunidades de aprendizagem dos diretores e no acesso a elas. Abordamos o desenvolvimento e a melhor utilização das normas estaduais para credenciamento dos diretores e aprovação dos programas; os investimentos em infraestrutura estadual para a aprendizagem profissional dos diretores; um enfoque deliberado na equidade; e a criação de processos locais para a preparação de diretores e de um sistema coerente de desenvolvimento.

# Preparação do diretor

## Introdução

Uma nova pesquisa sobre os programas de preparação dos diretores geralmente se concentra em programas que buscam mudar características que perduram há muito tempo, cada vez mais vistas como problemáticas. Historicamente, nos Estados Unidos, a preparação dos diretores é realizada sob a bandeira da certificação administrativa geral — não necessariamente voltada para o trabalho do diretor *per se*. Até a década de 1990, as vagas de muitos programas das universidades eram preenchidas por qualquer candidato que quisesse obter essa certificação com dedicação em meio período, enquanto continuava atuando em seu emprego corrente, muitas vezes como professor ou orientador. O incentivo para muitos era subir mais um nível na progressão salarial em vez de assumir a direção de uma escola.

Os cursos, muitas vezes realizados em meio período à noite e nos fins de semana, tratavam de assuntos administrativos, como orçamento e gestão em geral, sem aplicação a problemas reais de liderança escolar (LASHWAY, 1999). A prática, tanto quanto fosse exigida, frequentemente assumia a forma de projetos que os educadores implementavam em suas próprias escolas enquanto continuavam em seus empregos correntes, em vez de cumprirem jornadas reais de trabalho em funções administrativas sob a tutela de diretores veteranos. Ao concluir essa formação, muitos não se candidatavam a cargos de diretoria e poucos se sentiam preparados para assumir o papel desafiador de um diretor (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007; CONSELHO DE UNIVERSIDADES DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL [UNIVERSITY COUNCIL FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION], 2008).

À medida que as pesquisas e a observação das melhores práticas começaram a definir o tipo de preparação que poderia ajudar a preparar verdadeiramente os aspirantes às lideranças escolares, e à medida que as reformas curriculares e dos desenhos das escolas exigiam uma gama mais ampla de habilidades, alguns programas inovadores começaram a mudar suas abordagens (COSNER *et al.*, 2012; ORR *et al.*, 2010). Eles começaram a empreender o recrutamento proativo de educadores dinâmicos em conjunto com lideranças distritais; a prepará-los com mais ênfase na aprendizagem para liderarem o ensino e formarem professores fortalecidos; e a colocá-los em cargos remunerados — muitas vezes com subsídios estaduais ou locais —, como estagiários administrativos sob a supervisão de diretores especialistas e integrados a atividades acadêmicas mais úteis.

A questão é: que diferença esses esforços têm feito na preparação dos diretores? Igualmente importante, quais características parecem influenciar o que os diretores sabem e podem fazer de maneira produtiva que se traduza em mais apoio aos funcionários e melhor aprendizagem para os estudantes? Nesta seção, sintetizamos os resultados de 54 estudos de pesquisa que analisam as características dos programas de preparação de alta qualidade para diretores e sua influência no conhecimento e nas habilidades dos diretores, no funcionamento da escola, nos professores e nos resultados dos estudantes.

## Programas abrangentes para a preparação de diretores

Muitos estudos sobre a preparação de diretores se concentram nos programas em sua totalidade, com uma abordagem holística. Todos os estudos que atenderam a nossos critérios de revisão tinham como enfoque programas que incorporassem todas ou muitas das características fundamentais identificadas em *Preparing Leaders for a Changing World* ((DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007). Essas características incluem parcerias estreitas entre os distritos e os programas; recrutamento proativo para o programa; coortes e/ou redes bem fundamentadas para a aprendizagem colaborativa; um currículo coerente implementado por meio da aprendizagem aplicada (por exemplo: estágios com mais de vinte semanas com um mentor, projetos de pesquisa de ação ou de aprendizagem baseada

em investigação, projetos de campo); e um enfoque na formação de lideranças, desenvolvimento da organização, desenvolvimento de pessoas e gestão de mudanças. Referimo-nos a esses programas como “programas abrangentes para a preparação de diretores”.

Alguns programas também oferecem apoio contínuo e alinhado durante o primeiro ou segundo ano de trabalho de um diretor. Incluímos esses programas em nossa revisão sobre a preparação de diretores, uma vez que esse é seu objetivo principal, e é o modo como são tratados na pesquisa. Os estudos dos programas abrangentes analisam os autorrelatos de preparação dos diretores, as opiniões dos professores sobre a liderança de seus diretores e as evidências dos resultados obtidos pelos estudantes nas escolas que estão sob a liderança desses diretores.

### Percepções dos diretores sobre sua preparação

Coletivamente, os estudos sobre os programas abrangentes para a preparação verificaram que, invariavelmente, os participantes e os egressos desses cursos sentiam que os programas abrangentes que frequentavam contribuíam para o desenvolvimento de suas aptidões gerais de liderança, bem como para as habilidades de liderança mais sofisticadas, como sua habilidade de efetivamente supervisionar os funcionários, diagnosticar e lidar com os problemas da escola, liderar grupos de professores, conduzir o planejamento estratégico e se envolver em tomadas de decisão e ações colaborativas. Em entrevistas e *surveys* realizados, os participantes e os egressos também relataram que esses programas influenciaram de modo positivo seu senso de preparação e autoeficácia (BARTEE, 2012; BEARD, 2018; BRAUN *et al.*, 2013; DONMOYER *et al.*, 2012; KORACH & AGANS, 2011; ORPHANOS & ORR, 2014; WHITE *et al.*, 2011). Em um estudo, um egresso descreveu a influência desse tipo de programa completo e coeso:

Os estudos constataram que, invariavelmente, os participantes e os egressos desses cursos sentiam que os programas abrangentes que frequentavam contribuíam para o desenvolvimento de suas aptidões gerais de liderança.

Para mim, era a estrutura do programa, os projetos, a maneira como líamos algo e refletíamos sobre isso e tínhamos uma quantidade concentrada de tempo para aplicar esses conceitos.. e foi através da aplicação que se podia ter uma visão geral. A aprendizagem pela prática teve o maior impacto em mim e isso veio da estrutura do programa (BRAUN *et al.*, 2013, p. 176)<sup>3</sup>.

Esses benefícios são ainda destacados em estudos comparativos. O estudo de um programa completo de preparação na universidade, por exemplo, analisou as avaliações dos candidatos quanto a sua experiência antes e depois de uma reestruturação substancial feita no programa pelos funcionários. O programa redesenhado aumentou o número de horas para experiências com os estágios; contratou mais profissionais com alta qualificação para compor o corpo docente; desenvolveu e implementou avaliações para medir o domínio das habilidades e o nível de conhecimento dos par-

<sup>3</sup> Tradução nossa de “For me, it was the structure of the program, the projects, the way we would read something and reflect on it and have a concentrated amount of time to apply those concepts ... and it was through the application that you could see the big picture. The learning-by-doing had the biggest impact on me and that came from the structure of the program” (BRAUN *et al.*, 2013, p. 176).

ticipantes; alinhou o currículo com as normas estaduais e as normas do Conselho Constituinte de Liderança Educacional (Educational Leadership Constituent Council) para obter coerência curricular; e enfatizou um enfoque na liderança dos esforços para promover a melhoria escolar. Nos *surveys*, os egressos do programa reestruturado obtiveram resultados significativamente superiores aos egressos do programa anterior, segundo cinco aspectos de aprendizagem: (1) aprender a liderar para desenvolver uma visão, (2) aprender a liderar a aprendizagem dos estudantes e dos professores, (3) aprender a liderar a aprendizagem organizacional, (4) aprender gestão e operações e (5) aprender a liderar a participação dos pais e da comunidade. As avaliações permaneceram as mesmas quanto às características do programa que não haviam mudado: análise de orçamentos e realocação de recursos para atingir objetivos fundamentais (BALLENGER *et al.*, 2009).

Outro estudo analisou as características de 17 programas de preparação de lideranças em relação às avaliações dos egressos apresentadas em um *survey* regular sobre o que aprenderam em seus cursos. Por meio de análises de correlação, o estudo constatou que a força e a ênfase das características do programa contribuíram com o que os egressos aprenderam e acreditavam sobre a função do diretor escolar. Especificamente, quanto mais os programas estavam organizados com coerência em relação à liderança pedagógica e ofereciam uma experiência desafiadora e rica em trabalho de campo, mais positiva era a avaliação dos egressos sobre sua aprendizagem nas cinco áreas da liderança: (1) visão e ética, (2) aprendizagem, (3) aprendizagem organizacional, (4) gestão e operações e (5) participação dos pais e da comunidade. Os candidatos desses programas mais coerentes e baseados em trabalho de campo também demonstraram ter uma postura mais positiva quanto à atuação do diretor de escola como uma carreira (ORR, 2011).

### **Percepções dos professores com respeito à liderança de seus diretores**

Alguns estudos incluíram dados dos funcionários das escolas em que atuavam os diretores, além de trazer seus autorrelatos. Um estudo analisou um programa completo, muito intensivo, aplicado em um grande distrito urbano e que abarcou processos de recrutamento direcionado e de seleção rigorosa, uma estrutura baseada em coorte, um estágio com mentoria individual e mentoria continuada após a conclusão do programa. Os egressos que se tornaram diretores em escolas de educação primária de baixa renda relataram que se sentiam bem preparados como líderes pedagógicos, equipados para analisar dados e orientar seus esforços para a melhoria da escola. Eles e sua equipe de funcionários, que também foram analisados e entrevistados, relataram que os diretores tinham criado com sucesso um modelo de liderança colaborativa, uma outra meta do programa (DONMOYER *et al.*, 2012).

Um *survey* em maior escala verificou que os professores das escolas em que os diretores haviam se formado em programas de referência de liderança (ou seja, aqueles que fizeram parte do Estudo de Liderança de Stanford [Stanford Leadership Study] que identificou pela primeira vez as características dos programas de referência) tinham visões significativamente mais positivas das práticas de liderança de seus diretores do que os professores das escolas de uma amostra representativa nacional de diretores da educação primária (ORPHANOS & ORR, 2014). Além disso, os professores que apresentaram percepções mais positivas a respeito da liderança de seus diretores também sentiam que contavam com uma maior colaboração entre os professores e estavam mais satisfeitos com seus trabalhos.

### **Resultados dos estudantes**

Estabelecer uma relação entre a preparação dos diretores e as tendências de aproveitamento dos estudantes é um desafio, porque poucos estudos foram realizados com duração suficiente. Tampouco contaram com controles adequados e o tipo de grupo de comparação necessário para estabelecer comparações entre elementos basicamente semelhantes. Outro motivo é que poucos conseguiram controlar diferenças importantes verificadas entre diretores e escolas. Os achados de todos esses estudos requerem uma interpretação cuidadosa.

Um estudo de grande escala analisou os resultados de longo prazo de um programa reestruturado na Universidade de Illinois em Chicago (University of Illinois at Chicago, UIC), desenhado especificamente para preparar diretores para escolas urbanas de baixa renda (COSNER *et al.*, 2012, 2015). O corpo docente do programa substituiu um programa tradicional de preparação de diretores de nível de mestrado por um programa de doutorado que contava com: um recrutamento seletivo; estrutura de coorte; atividades alinhadas, enfatizando a liderança escolar urbana voltada para a equidade e com enfoque pedagógico; residência de um ano em tempo integral sob a orientação de um diretor especialista (muitas vezes um egresso do mesmo programa); mentoria de liderança; indução; e uma estreita parceria com o distrito. Para cada escola liderada por um egresso da UIC, os pesquisadores compararam os ganhos combinados em leitura e matemática do 3º ao 8º ano com os ganhos combinados do 3º ao 8º ano do distrito e os ganhos médios de aumento de estudantes no estado. Compararam também os ganhos de cada escola com os ganhos médios do distrito, em relação às taxas de frequência dos estudantes, às taxas de trajetória dos estudantes do 1º ano dos anos finais da educação secundária (*freshman on-track rates*), às taxas de formandos dos anos finais da educação secundária e às reduções das taxas de evasão escolar dos anos finais da educação secundária. Embora o estudo não tenha considerado as diferentes características das escolas no controle, vale observar que os egressos da UIC trabalharam de modo desproporcional em escolas com alto nível de pobreza.

Os pesquisadores verificaram que, durante 11 anos, 72% das escolas de educação primária e 60% das escolas de educação secundária lideradas, em ambos os casos, por egressos do programa, superaram os ganhos médios de crescimento dos estudantes do estado, com o surgimento de diferenciais no fim dos primeiros anos dos diretores no exercício desse cargo. As escolas de educação primária e secundária sob a liderança dos egressos da UIC também registraram um desempenho acima das médias do distrito com relação às taxas de trajetória dos estudantes do 1º ano dos anos finais da educação secundária. As escolas secundárias lideradas pelos egressos da UIC ultrapassaram as médias do distrito, no que se refere às taxas de monitoramento dos estudantes do 1º ano dos anos finais da educação secundária, às taxas de formandos dos anos finais da educação secundária e às reduções das taxas anuais de evasão. Ademais, dos 96 participantes nas primeiras oito coortes que concluíram a residência, 65 tornaram-se diretores de escolas urbanas no período de quatro anos, quase todos atuando em escolas com alto grau de carência, e 30 tornaram-se administradores distritais ou assistentes de direção (COSNER *et al.*, 2012). Além disso, quase todos os participantes (90%) do programa foram aprovados no teste distrital de elegibilidade de diretores em sua primeira tentativa, contrastando com a taxa de aprovação de 40% dos não participantes do programa da UIC.

Embora com duração um pouco mais curta, o programa Preparação de Novos Líderes Aspirantes a Diretores (New Leaders Aspiring Principals Preparation) — um programa nacional implementado em várias escolas e distritos — inclui um recrutamento seletivo e admissões; estrutura de coorte; atividades acadêmicas sobre a tomada de decisões baseada em dados, competência cultural, ensino e cultura organizacional; um ano de residência com um diretor mentor; aprendizagem baseada em problemas; e dois anos de mentoria após os participantes se tornarem diretores. Um estudo realizado em dez distritos constatou, em média, maiores ganhos de aproveitamento entre os estudantes que frequentavam escolas lideradas por diretores do programa Novos Líderes do que os estudantes que frequentavam escolas lideradas por diretores que não eram desse programa atuando nos mesmos distritos (GATES *et al.*, 2014). Contudo, a proporção da mudança gerada no aproveitamento apresentou uma variação substancial entre os distritos. Quatro distritos registraram resultados mais positivos entre os estudantes das escolas lideradas por diretores do programa Novos Líderes do que os estudantes das escolas lideradas por diretores de outros programas, pelo menos em uma medição. Quatro outros distritos registraram resultados menos positivos em pelo menos uma medição. Nos outros dois distritos estudados, as Escolas Públicas de Chicago (Chicago Public Schools) e as Escolas Públicas da Cidade de Nova York (New York City Public Schools), as diferenças de aproveitamento foram pequenas e insignificantes; entretanto, ambos os distritos contam

com outros programas de preparação de diretores, similares ao Novos Líderes. Dessa forma, era improvável que a comparação dos dois grupos mostrasse diferenças substanciais.

Os pesquisadores descobriram que os ganhos de aproveitamento em leitura e matemática estavam associados a condições escolares mais favoráveis relatadas nos *surveys* realizados com os diretores. Os ganhos em leitura foram associados às avaliações mais elevadas da competência do professor; os ganhos em matemática foram associados ao tempo despendido em liderança pedagógica, bem como avaliações mais favoráveis das estratégias e das ações adotadas pelo distrito ou pelas organizações gestoras de escolas *charter* (*charter management organizations*). Esses achados sugerem que, juntamente com sua preparação, a escola e a experiência do diretor podem fazer a diferença nos resultados apresentados pelos estudantes.

Um dos outros programas em vigor na cidade de Nova York é o Programa para Aspirantes a Diretor (Aspiring Principals Program, APP). O APP é caracterizado por um processo seletivo com admissão em três fases; uma sessão intensiva de verão com duração de seis semanas compreendendo aprendizagem prática baseada em problemas e alinhada com as metas, as políticas e os objetivos do distrito; uma residência escolar de dez meses com um diretor mentor; e um planejamento de transição de verão. O programa é desenhado para desenvolver o conhecimento e os comportamentos dos aspirantes a diretor em nove áreas: (1) comportamento pessoal, (2) resiliência, (3) comunicação e o contexto da aprendizagem, (4) desempenho do estudante, (5) resolução de situações-problema, (6) aprendizagem, (7) supervisão, (8) gestão e (9) tecnologia.

Usando conjuntos de dados administrativos que permitiram controlar as características da escola e dos diretores, dois estudos do programa (CLARK *et al.*, 2009; CORCORAN, 2012) encontraram pouca diferença média nos resultados das escolas dos diretores do APP em comparação com os dos novos diretores que passaram por outros tipos de preparação. Esse achado não é surpreendente, uma vez que há uma probabilidade relativamente alta de que os diretores de comparação também tenham participado de programas abrangentes de preparação, após a revisão dos requisitos realizada pelo estado há vários anos para criar um currículo mais comum e com mais formação prática. Entretanto, ambos os estudos verificaram também que, em relação às escolas de comparação, os diretores do APP tinham mais propensão a trabalhar nas escolas de desempenho mais baixo que mostravam tendências de diminuição mais acentuada com respeito ao aproveitamento dos estudantes antes da transição dos diretores. Ambos mostraram também que, com o tempo, as escolas com diretores egressos do APP apresentavam melhorias mais marcantes do que as outras escolas.

O programa Rede de Residência para Diretores (Principal Residency Network), em Rhode Island, é uma parceria entre universidades e distritos com rigorosos requisitos de ingresso que oferece apoio financeiro, conteúdo baseado nas normas, currículo coerente e relevante, enfoque em equidade e reforma escolar, estágio de alta qualidade, aprendizagem baseada em problemas, mentoria, coorte e avaliações de desempenho. Os pesquisadores descobriram que os participantes sentiram que o programa teve um grande impacto em suas habilidades para liderar mudanças e serem líderes voltados para as questões de equidade (BRAUN *et al.*, 2013). Com respeito às mudanças observadas no aproveitamento dos estudantes, no âmbito da escola, nas disciplinas de linguagem e matemática, relacionadas com os egressos do programa que tinham sido diretores ou líderes pedagógicos (por exemplo: diretores de currículo) durante pelo menos o período de três anos entre 2008 e 2011, com informações desagregadas por nível escolar e localidade, a comparação foi feita com as escolas que atendem estudantes semelhantes. O estudo descritivo constatou que as escolas dos egressos do programa mostraram mais crescimento do que as escolas de comparação na disciplina de linguagem no caso das escolas de educação primária do anel urbano e das escolas dos primeiros anos da educação secundária urbanas, mostrando maior crescimento em matemática do que as escolas de comparação, no caso das escolas de educação primária do subúrbio, escolas dos primeiros anos da educação secundária do subúrbio e escolas dos primeiros anos da educa-

ção secundária urbanas. Devido ao pequeno tamanho da amostra, não houve testes de significância.

Assim como o estudo do Novos Líderes realizado em vários distritos, um estudo dos egressos de cinco programas abrangentes de preparação conduzido pelos Institutos Americanos de Pesquisa (American Institutes for Research) junto com o Instituto George W. Bush (George W. Bush Institute), em 2016 revelou que os egressos dos programas selecionados geralmente tinham percepções positivas de suas atividades acadêmicas e suas experiências do estágio de observação, mas tinham percepções variáveis a respeito dos apoios distritais e dos apoios aos programas continuados após a graduação. Os programas incluíam muitos dos componentes identificados como melhores práticas: alinhamento com competências baseadas em pesquisa; parcerias com distritos escolares; aprendizagem experimental, incluindo a aprendizagem baseada em problemas e estágios; recrutamento e seleção rigorosos; e apoio na fase em serviço por pelo menos um ano após a formatura. Dentro de um período de tempo relativamente curto após a contratação (de um a quatro anos, dependendo da coorte), havia pouca evidência de que os ganhos de aproveitamento dos estudantes das escolas lideradas por diretores novos dos programas selecionados eram melhores ou piores do que os das escolas similares lideradas por diretores novos de outros programas. Como aconteceu com os estudos anteriormente descritos, essa pesquisa careceu de informações sobre os programas de comparação. Além disso, o estudo não pôde controlar a experiência prévia dos novos diretores nas esferas administrativa e de docência. Na verdade, um achado importante do estudo foi de que tanto os distritos quanto os programas de preparação careciam de dados de alta qualidade sobre as características e as colocações dos diretores.

Um estudo recente, que permitiu realizar análises melhor controladas, estabeleceu associações significativas entre a preparação de alta qualidade dos diretores e as taxas de retenção de professores e o aproveitamento dos estudantes em suas escolas.

Um estudo recente, que permitiu realizar análises mais bem controladas com informações detalhadas de vários programas e controles amplos quanto às características de estudantes, professores, diretores e escolas, demonstrou associações significativas entre a preparação de alta qualidade dos diretores e as taxas de retenção de professores e o aproveitamento dos estudantes em suas escolas (CAMPOLI & DARLING-HAMMOND, 2022). Os pesquisadores relacionaram os dados do *survey* de uma amostra representativa de diretores dos ensinos primário e secundário da Califórnia com os dados administrativos estaduais referentes às características e aos resultados dos estudantes, dos professores e das escolas.

Uma escala de qualidade do programa de preparação foi criada para mostrar até que ponto os diretores relataram ter conhecimento de um conteúdo sobre formação em liderança, definido um clima escolar positivo, formado pessoas e atendido às necessidades dos estudantes diversos; as oportunidades de aprendizagem aplicada; e um estágio de alta qualidade. Com o controle de uma ampla gama de fatores relativos aos estudantes, às escolas e aos distritos, os pesquisadores descobriram que a qualidade geral da preparação estava relacionada com a retenção de professores de forma significativa. A título de exemplo, em média, as chances de permanência no ano seguinte eram de 78%, no caso de um professor atuando em uma escola liderada por um diretor que tinha uma preparação de baixa qualidade, contra 89% no caso de um professor atuando em uma escola liderada por um diretor que tinha uma preparação de alta qualidade. O estudo também constatou que a experiência dos diretores com estágios de alta qualidade estava associada aos ganhos registrados pelos estudantes em linguagem. Esses ganhos eram equivalentes a um mês adicional de ensino dessa disciplina para os estudantes de nível mediano de uma escola liderada por um diretor que havia passado por

um estágio de alta qualidade, em comparação a um estudante de uma escola liderada por um diretor que havia passado por um estágio de baixa qualidade. Discutimos o papel dos estágios na formação dos diretores na próxima seção.

## **Características específicas dos programas de alta qualidade para a preparação de diretores**

Como observado, os estudos que analisaram os programas abrangentes para a preparação encontraram resultados positivos relacionados à autopercepção por parte dos diretores sobre o desenvolvimento do conhecimento de liderança e as percepções dos professores e dos outros funcionários quanto à sua forma de liderar. Vários estudos também demonstraram associações positivas desses programas com os resultados dos estudantes, embora esse item muitas vezes não tenha sido medido com controles sofisticados considerando as diferenças de características dos estudantes e das escolas.

Com muita frequência, os diretores ressaltaram a importância do modo como seus programas integraram a aprendizagem aplicada a experiências práticas intensivas e extensivas. As respostas do *survey* dadas pelos diretores que se formaram nos cinco programas estudados pelos Institutos Americanos de Pesquisa (George W. Bush Institute & American Institutes for Research, 2016) são as mesmas. Eles listaram as seguintes características do programa como sendo elementos importantes para a preparação de diretores:

- Estágio ou residência
- Mentoria
- Enfoque na liderança pedagógica
- Reflexões sobre as realidades do trabalho do diretor
- Modelo de corte e rede de contatos
- Exercícios de simulação

Outras pesquisas que se concentraram nas características específicas dos programas confirmaram o papel particularmente importante dos estágios e das oportunidades de aprendizagem aplicada, atreladas às realidades do exercício da função de um diretor escolar.

### **Estágios**

Uma pesquisa comparativa recente constatou de forma consistente que os egressos dos programas com fortes componentes relativos aos estágios apresentavam maior probabilidade de relatar ter conhecimento de sua área do que os egressos dos programas sem estágios (HAFNER *et al.*, 2012), apresentando mais comprometimento (ORR & BARBER, 2006), um sentimento de estar mais preparados (ORR & BARBER, 2006), um senso de autoeficácia (VERSLAND, 2016) e capacidade de avançar em suas carreiras (HAFNER *et al.*, 2012; ORR & BARBER, 2006). Por exemplo: os diretores pesquisados pertencentes ao programa Rede de Residência para Diretores de Los Angeles (Los Angeles Principal Residency Network Program), que exige a atuação em uma escola com um envolvimento real em atividades de liderança e apoio de um mentor, demonstraram uma probabilidade significativamente maior de ficar satisfeitos com seu programa e relatar ter conhecimento de sua área em comparação com aqueles pertencentes a um programa de preparação tradicional próximo que exigia consideravelmente menos horas de atuação nas escolas (apenas 185 horas de trabalho de campo ao longo de cinco trimes-

tres de estudo<sup>4</sup>), todos ligados a cursos de conteúdo específico (HAFNER *et al.*, 2012).

Orr & Barber (2006) entrevistaram egressos de dois programas: um de parceria entre as universidades e os distritos com estágios e outro convencional. A probabilidade de os egressos dos programas de parceria avaliarem muito bem a efetividade das estruturas de seus programas era maior. Além disso, os pesquisadores descobriram que o alcance e a qualidade dos estágios constituíam o elemento mais decisivo do programa considerando os três resultados estudados: (1) o comprometimento com a liderança educacional, (2) a percepção de estar preparado para exercer a função de diretor e (3) a aptidão para obter cargos administrativos logo após a conclusão do programa. Versland (2016) entrevistou todos os diretores em Montana para identificar os elementos do programa de preparação que mais contribuíram para a autoeficácia. Ela descobriu que todos os diretores com alto nível de eficácia que fizeram parte do estudo haviam passado por um estágio de longo prazo com oportunidades de aplicar os conceitos aprendidos em atividades acadêmicas e de liderar professores seguindo estratégias de melhoria escolar. Muitos estudos que analisaram a visão dos diretores de seus programas revelaram que o sentimento era de estarem bem preparados para atuar como diretores devido aos estágios que haviam feito (BARTEE, 2012; PEREZ *et al.*, 2011; STEVENSON & COONER, 2011; THESSIN & CLAYTON, 2013). Por exemplo: 100% dos egressos da Corporação de Diretores (Principal Corps) redesenhada da Universidade do Mississippi (University of Mississippi), que exige um estágio de um ano inteiro sob a tutela de um diretor mentor, concordaram que o estágio os preparou bem para a prática administrativa; 90% deles concordaram plenamente (BARTEE, 2012).

Outros estudos demonstraram uma forte relação entre o estágio e o desenvolvimento de habilidades específicas dos diretores, como sua habilidade de estabelecer uma visão para aprender e liderar o ensino (MCCOTTER *et al.*, 2016; PEREZ *et al.*, 2011; SALEH *et al.*, 2006); compreender e usar dados para motivar e monitorar as mudanças (PEREZ *et al.*, 2011); criar um ambiente escolar positivo trabalhando em colaboração e reunindo as partes interessadas (PEREZ *et al.*, 2011; SALEH *et al.*, 2006); e promover o desenvolvimento dos professores, apoiando suas necessidades individuais e expandindo a competência por meio da liderança compartilhada (MCCOTTER *et al.*, 2016; PEREZ *et al.*, 2011). Os estágios também pareceram influenciar a compreensão, por parte dos aspirantes a diretor, do papel do diretor (PEREZ *et al.*, 2011) e a transformação de suas identidades passando de professor para diretor (SIMMONS *et al.*, 2007).

A forma como o estágio permite alcançar esses resultados é esclarecida por um estudo qualitativo de um programa de preparação em nível de mestrado, que inclui uma experiência de campo obrigatória de 18 meses ((PEREZ *et al.*, 2011; SALEH *et al.*, 2006); Durante essa experiência de campo, todos os participantes precisavam criar um comitê consultivo composto de professores, outros administradores e funcionários de apoio para revisar os dados; desenvolver uma visão de melhoria; e desenvolver estratégias dirigidas para a melhoria pedagógica, o engajamento estudantil, a formação profissional e o envolvimento dos pais. Os participantes também se dedicaram a práticas de gestão, como a análise dos quadros de horário escolar e das atribuições dos professores, a revisão do acordo coletivo de trabalho, a revisão das políticas públicas e dos procedimentos do distrito e a modificação dos orçamentos para assegurar que suas estratégias propostas estivessem adequadamente alinhadas com cada um deles. Em entrevistas, a maioria dos candidatos relatou que, devido à experiência de campo, eles passaram a ver o trabalho de liderança escolar como algo complexo e viram como vários aspectos da liderança estavam interrelacionados; desenvolveram um reconhecimento mais profundo do papel das lideranças no fortalecimento da confiança e das relações, no incentivo à colaboração e na construção da competência de liderança dentro das escolas; conceituaram os dados como provas poderosas para estimular a urgência de mudanças; expressaram maior confiança como lideranças e agentes de mudança; e demonstraram maior compreensão das práticas específicas de liderança, e a habilidade de aplicá-las, visando melhorar a aprendizagem dos estudantes. Um participante do programa descreveu a influência das atividades do trabalho de campo relacionadas à definição de uma visão escolar:

---

<sup>4</sup> Uma residência típica coloca os candidatos nas escolas por mais de 1.000 horas por ano.

Agora eu tenho uma compreensão do que significa criar e tentar viver segundo uma visão, de modo que ela sirva de norte para qualquer decisão que eu tomar. Isso é uma compreensão totalmente nova do que significa ser um líder pedagógico (PEREZ *et al.*, 2011, p. 239)<sup>5</sup>.

Outra participante descreveu como seu estágio mudou suas percepções sobre o papel das lideranças:

Eu costumava achar que o trabalho principal estava relacionado com a gestão das pessoas e de uma escola. Agora acho que se trata de garantir que haja uma transformação e, para fazer isso, [os diretores] têm que assegurar que todos estejam aprendendo e envolvidos na transformação (PEREZ *et al.*, 2011, p. 241)<sup>6</sup>.

Os estudos que têm pesquisado a relação entre a formação prática e o desenvolvimento da liderança em nível estadual ou nacional concluíram de modo invariável que o estágio é importante para a formação dos diretores (DODSON, 2014, 2015; GÜMÜŞ, 2015; MILITELLO *et al.*, 2009; NI *et al.*, 2019). Em um *survey* nacional de recém-egressos dos programas de preparação de liderança, Ni *et al.* (2019) descobriram que as experiências de estágio dos egressos estavam notavelmente associadas a seus autorrelatos de “aprendizagem geral de liderança”, que inclui liderança pedagógica, liderança estratégica, ética e normas profissionais, operações e gestão, ambientes de aprendizagem solidários e equitativos, participação da família e da comunidade e culturas profissional e organizacional. Em um estudo qualitativo, um estagiário falou sobre sua percepção de estar preparado:

Comecei a pensar em todas as responsabilidades que um diretor tem. As decisões que devem ser tomadas e a compostura que se deve manter. Quando concluir meu estágio e começar a me candidatar a empregos, sei que estarei pronto para aceitar essa responsabilidade (STEVENSON & COONER, 2011, p. 293)<sup>7</sup>.

De forma conjunta, os estudos mostraram que os estágios são mais bem-sucedidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos aspirantes a diretores quando oferecem oportunidades para o estagiário aplicar conceitos aprendidos nas atividades acadêmicas e se envolver em atividades reais de liderança baseadas no contexto. Em um estudo, uma egressa do programa descreveu a variedade de atividades de liderança das quais participou como estagiária:

---

<sup>5</sup>Tradução nossa de “Now I have an understanding of what it means to create and try to live by a vision, so that it guides any decisions that I make. That’s a whole new understanding of what it means to be an instructional (PEREZ *et al.*, 2011, p. 239).

<sup>6</sup>Tradução nossa de “I used to think that the core work was about managing people and a school. Now I think it’s about ensuring that there is a transformation, and, in order to do that, [principals] have to make sure that everyone is learning and engaged in the transformation” (PEREZ *et al.*, 2011, p. 241).

<sup>7</sup>Tradução nossa de “I began to think about all the responsibilities that a principal has. The decisions that have to be made, and the composure you must maintain. As I complete my internship and begin to apply for jobs, I know I am ready to accept this responsibility” (STEVENSON & COONER, 2011, p. 293).

Eu fiz muitas contratações, muitas das atividades de processamento de entrevistas. Terminei o plano de melhoria da escola e criei um plano mais detalhado — tínhamos acabado de passar pelo [...] credenciamento e então peguei esses dados e elaborei um plano mostrando: ok, isso é onde somos fracos. Como podemos melhorar isso? Organizei o programa de transição dos estudantes do primeiro ano. Iniciei o programa *on-line* dos cursos de verão, que eu tinha — eu solicitei um subsídio e usei esse dinheiro para fornecer transporte [...] redigi muitos memorandos e trabalhei bastante organizando as coisas para o próximo ano letivo. Planejei um retiro para a equipe de liderança (THESSIN & CLAYTON, 2013, p. 802)<sup>8</sup>.

Dentre os elementos de uma formação prática bem-sucedida figuram o de dar aos participantes oportunidades reais de liderar (LOCHMILLER & CHESNUT, 2017; THESSIN & CLAYTON, 2013; VERSLAND, 2016); expô-los a novas escolas e áreas de responsabilidades do trabalho administrativo (LOCHMILLER & CHESNUT, 2017; THESSIN & CLAYTON, 2013); e ter mentores que estejam no mesmo prédio, compartilhem prioridades, tenham confiança e se deem bem (CLAYTON *et al.*, 2013; HINES, 2007; THESSIN & CLAYTON, 2013). O tempo também é um aspecto importante nas experiências práticas — tanto o tempo durante o dia para os aspirantes a diretor trabalharem com seus mentores (LOCHMILLER & CHESNUT, 2017) quanto o tempo para que os estágios tenham duração suficiente (HUANG *et al.*, 2012).

### Oportunidades de aprendizagem aplicada

A pesquisa também constatou que, invariavelmente, as oportunidades de aprendizagem aplicada são importantes para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos diretores, incluindo sua habilidade de analisar dados e de formar pessoas, seu conhecimento de conteúdo finito e sua habilidade de motivar professores e participar do desenvolvimento efetivo dos professores (BATAGIANNIS, 2011; BORDEN *et al.*, 2012; BRODY *et al.*, 2010; CASEY *et al.*, 2013; COPLAND, 2000; GILBERT, 2017; KORACH, 2011; OVANDO, 2006; SAPPINGTON *et al.*, 2010). A aprendizagem aplicada inclui abordagens pedagógicas baseadas em problemas, como a pesquisa de ação ou os projetos de investigação; os projetos de campo em que os participantes do programa aplicam ideias que variam desde as atividades acadêmicas até as experiências nas escolas; e os estudos de caso que abordam problemas específicos de liderança dentre outras atividades semelhantes. As experiências de aprendizagem ativa oferecem oportunidades para os aspirantes a diretor praticarem, executando tarefas difíceis em um ambiente seguro (FRIEDLAND, 2005; VERSLAND, 2016).

A pesquisa também verificou uma consistência na importância dada às oportunidades de aprendizagem aplicada para o conhecimento e as habilidades dos diretores.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa de “I did a lot of hiring, a lot of the interview processing. I finished up the school improvement plan and created a more detailed plan—we had just gone through [...] accreditation and so I took that data and I came up with a plan of, okay, this is where we’re weak. How can we improve on this? I organized the freshman transition program. I started the summer school online program, which I had—I wrote a grant and used that grant money to provide transportation [...] I did a lot of memo writing and organizing for the upcoming school year. I planned a leadership team retreat” (THESSIN & CLAYTON, 2013, p. 802).

Um programa de preparação exigia que os candidatos a diretor descrevessem de forma minuciosa e analisassem com um olhar crítico todas as atividades de formação profissional realizadas em suas escolas durante os dois anos anteriores, integrando a literatura acadêmica e identificando melhorias necessárias (SAPPINGTON *et al.*, 2010). Verificando os projetos finais dos participantes, os pesquisadores concluíram que a maioria deles aprendeu a ter um pensamento crítico com relação à formação profissional quando analisaram as políticas e as práticas de formação profissional nas escolas deles. A maioria dos participantes forneceu dados ricos sobre suas escolas, demonstrou uma compreensão clara da literatura e teve percepções importantes sobre os problemas que elas enfrentavam com respeito à formação profissional. Além disso, esses participantes conseguiram desenvolver muito bem recomendações adequadas para melhorar os programas de formação profissional. Outro programa de preparação exigia que seus participantes planejassem e apresentassem sessões de formação profissional para professores pré-serviço (CASEY *et al.*, 2013). Os egressos do programa relataram em *surveys* que, em seu trabalho posterior como diretores, continuavam utilizando as habilidades desenvolvidas nessa atividade de aprendizagem aplicada. Eles também relataram que, por meio do projeto, sua confiança para proporcionar uma formação profissional efetiva aumentou, melhoraram suas habilidades de liderança e desenvolveram suas habilidades de colaboração.

Em outro caso, um projeto de pesquisa de ação exigia que os participantes do programa realizassem observações em sala de aula, elaborassem e dessem um retorno por escrito aos professores que haviam observado e, em seguida, refletissem sobre a experiência. Em um questionário, os participantes relataram que aprenderam a realizar observações efetivas em sala de aula, dar retorno útil aos professores e oferecer apoio e recursos continuamente para desenvolver as habilidades dos professores (OVANDO, 2006). Uma participante descreveu a profundidade de sua aprendizagem desta forma:

Aprendi a importância de realizar uma discussão após uma caminhada pedagógica, especialmente com professores novos ou professores com quem há uma preocupação. Aprendi que deveria me concentrar nos pontos fortes do professor e ter cuidado com a forma de abordar as áreas em que o professor pode precisar de mais desenvolvimento profissional. Aprendi que, para que o professor realmente tenha um retorno e adote uma ação a seu respeito, a forma como esse retorno é dado é muito importante mesmo.... Aprendi que ser específico quanto ao que foi observado é fundamental e [que], ao entregar a mensagem, é uma boa ideia fazê-lo pessoalmente... Aprendi que é importante usar o formato de observação adequado. Também aprendi que, ao dar um retorno, deve-se ser [o mais] específico possível (OVANDO, 2006, p. 178)<sup>9</sup>.

Em uma parceria entre uma universidade e uma escola urbana, os candidatos tinham que trabalhar em cinco projetos que simulavam a realidade escolar e que deveriam ser implementados em uma escola anfitriã. Tiveram que: (1) realizar um diagnóstico organizacional, analisando o aproveitamento dos estudantes e os dados culturais; (2) criar um projeto de liderança pedagógica personalizado;

---

<sup>9</sup> Tradução nossa de “I learned the importance of following up with a discussion about the walk-through, especially with new teachers or teachers with whom you are concerned. I learned that I should concentrate on the strengths of the teacher and be careful of how you address the areas in which the teacher might need further professional development. I learned that in order for the teacher to really receive and act on feedback given, the way in which you give that feedback is so very important.... I learned that being specific as to what was observed is critical and [that] in delivering the message it is a good idea to do it in person.... I learned that it is important to use the proper observation format. I also learned that when delivering feedback, you should be [as] specific as possible” (OVANDO, 2006, p. 178).

(3) envolver os pais e as comunidades como parceiros da escola; (4) realizar um projeto de serviços estudantis em que identificaram as necessidades dos estudantes e avaliaram as práticas pedagógicas; e (5) identificar as necessidades de formação dos professores e de gestão escolar, bem como planejar e executar ações de liderança para promover a melhoria escolar. Segundo os professores da escola anfitriã, os egressos aprenderam a desafiar o pensamento dos professores, melhorar a prática docente e esperar resultados. Além disso, tinham conhecimento das estratégias comportamentais relacionadas à mudança da cultura escolar e as tinham praticado (KORACH, 2011). Um participante descreveu os benefícios dos projetos:

No geral, foi uma oportunidade maravilhosa para colocar em prática um pouco do que temos aprendido em sala de aula — pudemos observar um esforço para colocar em prática o Compreendendo pelo Design (Understanding by Design) e a inclusão, bem como usar algumas de nossas novas habilidades de liderança para observar e avaliar professores nesta nova escola *charter*<sup>10</sup>. Acho que todos estamos sentindo que estamos passando por uma transformação de professores para administradores (BRODY *et al.*, 2010, p. 632)<sup>11</sup>.

O Programa de Liderança Educacional para Aspirantes a Diretor (Educational Leadership Program for Aspiring Principals) da Universidade da Pensilvânia (University of Pennsylvania) exigiu visitas de dia inteiro às escolas, durante as quais as equipes de aspirantes a diretor visitaram salas de aula para observar a aula, revisaram o currículo e entrevistaram professores e estudantes. As equipes elaboraram um relatório que apresentaram ao diretor e ao corpo docente da escola. Em seu estudo das observações enfocadas, Brody *et al.* (2010) descobriram que, em consequência da participação nessas atividades de simulação da realidade escolar, os aspirantes a diretor conceituaram a liderança como um processo complexo de questionamento crítico. Eles também aprenderam a envolver a si mesmos e outras pessoas na implementação de uma visão pedagógica, definir uma comunicação efetiva que promova o crescimento individual e coletivo, abraçar o questionamento crítico e entender a complexidade da mudança organizacional (BRODY *et al.*, 2010).

Dois estudos também mostraram que a aprendizagem aplicada simulada baseada em tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos diretores ao aumentar a quantidade de outros recursos importantes para o programa, como as atividades acadêmicas e uma experiência prática (MANN *et al.*, 2011; TUCKER & DEXTER, 2011). A título de exemplo, o *software* *Educational Theory Into Practice* (Teoria Educacional na Prática) fornece casos virtuais que abordam a liderança nos aspectos organizacional, pedagógico e relacional, facilitando uma abordagem estruturada para o processo de tomada de decisão. *Surveys* prévios e posteriores demonstraram um aumento nas habilidades de tomada de decisão dos participantes e um sentimento mais generalizado de autoeficácia, confiança e certeza a respeito do processo de tomada de decisão (TUCKER & DEXTER, 2011).

---

<sup>10</sup>NT - Escolas *charter* se referem a escolas privadas financiadas pelo setor público que funcionam sob um contrato específico (o contrato *charter*) entre quem gere a escola (pais, professores, empresa com fins lucrativos ou organização não governamental) e quem regulamenta o sistema (nos EUA, geralmente o distrito ou governo estadual) (LOUZANO, P.; SIMIELLI, L., 2020), disponível em: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese\\_2203\\_charter\\_vouchers.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2203_charter_vouchers.pdf), acessado em 27/10/2022.

<sup>11</sup>Tradução nossa de “On the whole, it was a wonderful opportunity to put into practice some of what we have been learning in class—we were able to observe an effort to put Understanding by Design and inclusion into practice as well as to use some of our newfound leadership skills to observe and assess teachers in this new charter school. I think we are all feeling that we are being transformed from teachers to administrators” (BRODY *et al.*, 2010, p. 632).

## Atendendo às necessidades dos estudantes diversos

Nas últimas duas décadas, surgiu um novo enfoque de pesquisa relacionado à preparação dos diretores: entender como preparar melhor os diretores para atender às necessidades dos estudantes de diversos perfis raciais, étnicos, linguísticos e culturais. Diferentes programas utilizam terminologias distintas, como liderança para equidade, líderes para justiça social ou liderança sensível às questões culturais. Seus esforços podem incluir um único curso ou um programa inteiro. Pesquisas comparativas mostram que o envolvimento em oportunidades de aprendizagem aplicada (por exemplo: pesquisa de ação, projetos de campo) e projetos reflexivos (por exemplo: autobiografias culturais, entrevistas transculturais e diários analíticos) podem levar à maior conscientização dos aspirantes a diretores sobre como atender às necessidades dos estudantes diversos.

Por exemplo: um curso de mestrado de dois anos em tempo integral em uma grande universidade de referência no Sudeste desenhou um conjunto de experiências para desenvolver as habilidades dos aspirantes a diretores para desenvolver uma liderança sensível às questões culturais. Os componentes curriculares incluíam autobiografias culturais, histórias de vida, oficinas sobre diversidade, entrevistas transculturais, apresentações e painéis sobre diversidade e diários analíticos reflexivos. Brown (2005) comparou duas coortes que fizeram o curso de Contexto Social (Social Context) no semestre do outono americano (ou seja, o grupo de “tratamento”) com duas coortes que fizeram um curso de Gestão Escolar no outono americano (ou seja, o grupo “controle”). Na primavera americana seguinte, os trabalhos do curso foram trocados. Com base em *surveys* comparativos prévios e posteriores sobre a Pesquisa de Questões Culturais e Educacionais (Cultural and Educational Issues Survey, Pettus & Allain, 1999, Versão B), confirmaram-se melhores atitudes em relação às questões de diversidade na educação no caso do grupo de tratamento, enquanto o grupo controle regrediu. Uma análise dos diários semanais dos candidatos também revelou que todos os 40 candidatos se conscientizaram das práticas que levam a iniquidades sistêmicas e desenvolveram um senso de responsabilidade para mudá-las.

Outro programa com enfoque no desenvolvimento de lideranças sensíveis às questões culturais integrava teoria da equidade, questionamento, trabalho de campo e reflexão concentrados na compreensão de si mesmo e dos outros através das lentes da cultura ao longo de todo o programa (GORDON & RONDER, 2016). Por meio de entrevistas, os pesquisadores descobriram que os candidatos na fase de conclusão do programa geralmente tinham concepções mais sofisticadas sobre liderança sensível às questões culturais do que os participantes recém-chegados ao programa e os administradores escolares que não tinham participado dele. Em vez de identificar programas especiais para diferentes grupos de estudantes, esses egressos entenderam que líderes sensíveis às questões culturais constroem relacionamentos e trabalham de forma colaborativa com estudantes, professores e pais para tornar a escola mais sensível quanto aos aspectos culturais; proporcionam uma formação profissional aos professores; e estabelecem uma comunicação regular com os pais e a comunidade para trazê-los para a escola. Como um participante do programa disse, por exemplo:

Eu acho que eles [líderes sensíveis às questões culturais] tentam criar uma conexão com os estudantes em uma esfera pessoal — um nível pessoal — que pode estar diretamente relacionada à cultura desse estudante, tentando encontrar um ponto em comum e realmente olhando para um estudante como um indivíduo (GORDON & RONDER, 2016, p. 138)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Tradução nossa de “I think they [culturally responsive leaders] attempt to make a connection with the students that’s on a personal note—a personal level—that may be directly related to that student’s culture, trying to find a common ground and really looking at a student as an individual” (GORDON & RONDER, 2016, p. 138)

As pesquisas sugerem que mesmo um único curso que aborde a maneira de atender às necessidades dos estudantes diversos pode estar relacionado ao desenvolvimento das habilidades dos diretores nessa área. Por exemplo: um curso sobre relações com a comunidade escolar que incluiu um projeto de serviço comunitário relacionado à proficiência cultural aumentou a predisposição dos participantes de estabelecer uma relação com a comunidade (KEISER, 2009).

É importante observar que as qualificações básicas dos participantes do programa podem afetar o modo como os esforços dos programas são retomados e usados — e seus resultados. Alguns estudos analisaram o grau de envolvimento nos programas centrados na equidade e seus resultados, a partir das perspectivas de participantes de diferentes origens raciais e étnicas (GUERRA *et al.*, 2013; JACOBS *et al.*, 2013; WILLIAMS *et al.*, 2018). Esses estudos mostraram que os participantes entram nos programas com diferentes entendimentos e experiências a respeito da diversidade racial e, portanto, vivenciam-nos de forma diferente.

As pesquisas sugerem que mesmo um único curso que aborde a maneira de atender às necessidades dos estudantes diversos pode estar ligado ao desenvolvimento das habilidades dos diretores nessa área.

Por exemplo: Jacobs *et al.* (2013) estudaram como os participantes de um programa de liderança educacional trabalharam a teoria da justiça social durante uma atividade de pesquisa de ação. Eles descobriram que os participantes brancos tendiam a adotar uma atitude voltada à equidade por meio da “intuição cultural profissional” — suas experiências em escolas de Título 1<sup>15</sup> ou escolas que estavam passando por mudanças demográficas. Em contrapartida, os participantes não brancos muitas vezes se baseavam em seu “capital de navegação” — suas próprias experiências pessoais —, além da intuição cultural profissional. Além disso, enquanto todos os participantes reconheceram que desenvolver relações com professores, funcionários e comunidades não brancas era essencial para facilitar a mudança em seus campi escolares, havia maior probabilidade de os participantes não brancos desenvolverem relações com os pais pela afirmação de suas experiências e origens culturais. Assim, os resultados dos programas decorrem de uma combinação tanto do que fazem quanto quem eles recrutam, e o desenho das estratégias do programa pode precisar ser sensível às diversas maneiras pelas quais os participantes podem acessar as oportunidades de aprendizagem e fazer com que façam sentido para eles.

A maioria dos estudos que analisam os esforços para atender às necessidades dos estudantes diversos se concentra em raça/cor. Identificamos apenas um estudo cujo enfoque é atender às necessidades dos estudantes LGBTQIA+. Marshall e Hernandez (2013) analisaram dois cursos de preparação que se concentraram na justiça social. Destacaram as necessidades dos estudantes LGBTQIA+ e verificaram que os participantes se tornavam mais analíticos e menos passionais ao discutir a orientação sexual e que desenvolveram uma preocupação com a falta de atenção de seus distritos à orientação sexual e seu efeito negativo sobre estudantes e funcionários.

## Pesquisa sobre a preparação do diretor: limitações e oportunidades

Ao sintetizar pesquisas sobre a preparação dos diretores, descobrimos que o desenho do estudo, os

---

<sup>15</sup> NT: o Título I se refere a uma previsão normativa para fornecer assistência financeira a agências educacionais locais e escolas com alto número ou altas porcentagens de crianças de famílias de baixa renda e será discutido no capítulo (Políticas públicas para a formação de diretores escolares).

participantes do programa e a implementação podem influenciar os resultados da pesquisa. Assim como os programas estudados variaram consideravelmente, o mesmo ocorreu com as metodologias empregadas para estudar esses programas. Em cada estudo revisado, estávamos interessados em entender os detalhes da metodologia para avaliar a força das evidências que sustentam as conclusões dos pesquisadores. Por exemplo: vários estudos descritivos apresentaram amostras de pequeno tamanho, com enfoque em coortes únicas ou abrangendo curtos períodos, limitando a generalização de seus achados. No entanto, a consistência dos achados em um grande número de estudos fornece alguma segurança sobre as conclusões gerais que pudemos tirar.

Há menos estudos que se concentram no aproveitamento dos estudantes e, em muitos casos, suas limitações influenciam o que pode ser interpretado a partir dos achados. Por exemplo: Donmoyer *et al.* (2012) observaram em sua análise das tendências de aproveitamento dos estudantes que os dois anos cobertos pelo estudo foram insuficientes para produzir ganhos de aproveitamento. Além disso, reconheceram que não tinham um tamanho amostral suficiente ou um conjunto de controles para chegar a conclusões válidas sobre a combinação de tendências que identificaram. Braun *et al.* (2013) enfrentaram limitações semelhantes, observando que, devido ao pequeno tamanho das amostras, os achados que se apresentam relacionados ao aproveitamento dos estudantes foram apenas descritivos, sem testes de significância estatística.

Outros estudos com grandes amostras não conseguiram explicar a preparação de seus grupos de comparação, como o do Programa para Aspirantes a Diretor (APP) da cidade de Nova York, realizado por Corcoran *et al.* (2012). Dado que o estado revisou seus requisitos do programa e que a qualidade deste na cidade de Nova York é relativamente alta, é provável que os diretores do grupo de comparação também tenham participado de programas de preparação de alta qualidade. Se assim for, a falta de diferença detectada não significa que o APP não foi efetivo. Em vez disso, pode significar que os tratamentos e os resultados não foram significativamente diferentes entre os programas.

Há outras questões a considerar quando se compara novos diretores atuando no mesmo contexto distrital. No estudo Novos Líderes, Gates *et al.* (2014) reconheceram que as estimativas dos efeitos do programa podem ser menores por causa das mudanças ocorridas no distrito que conferem vantagens a todos os diretores, não apenas aos diretores do Novos Líderes. Ademais, os locais variaram em termos de concentração de diretores do Novos Líderes, acesso a outros programas de preparação de diretores e o nível de autoridade dos diretores para tomar decisões, todos fatores que influenciaram os resultados do estudo. Como no estudo do APP, alguns distritos, incluindo as Escolas Públicas de Chicago e as Escolas Públicas da Cidade de Nova York, contavam com muitos diretores que não tinham cursado o programa Novos Líderes, mas receberam formação semelhante, de forma que era improvável que os diretores dos dois grupos mostrassem diferenças substanciais.

Outro fator que influenciou a interpretação desses estudos de comparação foi a falta de habilidade dos pesquisadores de controlar as diferenças dos selecionados para participarem dos vários programas. Consequentemente, os diretores muitas vezes apresentavam diferenças importantes desde o início. Por exemplo: em comparação com os diretores que chegaram por outras vias, os do APP registravam menos experiência prévia como docente e como assistente de direção, restringindo as bases de conhecimento que podiam trazer para sua formação e para o trabalho (CORCORAN *et al.*, 2012), fato que pode ser confundido com a qualidade do próprio programa ao analisar os resultados.

Todos esses fatores de implementação e metodológicos fortalecem as conclusões que podemos tirar sobre a relação entre a preparação dos diretores e o aproveitamento dos estudantes.

Ademais, apesar da extensa base de pesquisa sobre o desenho e os resultados da preparação dos diretores, permanecem perguntas sem resposta. A área se beneficiaria de pesquisas adicionais com enfoque sobre o que os diretores recém-egressos fazem em suas escolas, se e como eles mudam a

cultura e as práticas da escola, e as relações entre a preparação dos diretores e os resultados dos professores, assim como uma ampla gama de resultados dos estudantes.

A pesquisa que aprofunda as experiências práticas e as oportunidades da aprendizagem aplicada esclarece vários modelos e seus potenciais resultados. Há pouca pesquisa aprofundada sobre outros componentes do programa, como atividades acadêmicas, recrutamento e admissões e modelos de coorte. A área se beneficiaria de um aprofundamento em cada uma das características dos programas de preparação. Também faltam pesquisas sobre a indução dos diretores e como esse processo pode se basear na preparação inicial. As novas pesquisas sobre o atendimento às necessidades dos estudantes diversos precisa ser ampliada a fim de incluir uma gama maior de comparações e resultados, bem como tratar diferentes populações de estudantes, como os estudantes com deficiência ou os do ensino bilíngue.

## Formação profissional do diretor em serviço

### Introdução

Há algumas semelhanças notáveis entre a pesquisa sobre a formação profissional dos diretores em serviço e a preparação dos diretores. Assim como nos programas de preparação estudados, muitos dos programas de formação profissional em serviço analisados tinham sido recém-criados ou redesenhados para refletir conhecimentos que surgiam sobre as características da formação profissional de alta qualidade. Assim como a pesquisa sobre a preparação dos diretores, a pesquisa sobre a formação profissional em serviço inclui estudos que analisam programas em sua totalidade e outros que se concentram em características específicas do programa, como mentoria, redes ou oportunidades de aprendizagem aplicada. Nesta seção, sintetizamos os achados de 52 estudos de pesquisa para analisar como os programas e suas características influenciam as práticas e percepções dos diretores, aspectos do funcionamento da escola e os resultados dos estudantes.

### Programas de formação profissional avaliados na íntegra

Vários estudos sobre a formação profissional do diretor se concentram na íntegra dos programas. Os programas estudados incluem algumas ou todas as características dos programas de referência identificados em estudos anteriores (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007). Essas características incluem o conteúdo focado em liderança do ensino, gestão de mudanças, criação de um ambiente escolar positivo e formação de pessoas; apoio individualizado oferecido em pessoa por um mentor; oportunidades de estabelecer redes entre pares, muitas vezes em estruturas como comunidades de aprendizagem profissional (CAPs); e oportunidades para realizar atividades de aprendizagem aplicada que sejam autênticas e integradas ao trabalho. Esses estudos analisam uma série de resultados, incluindo os pontos de vista dos diretores sobre seus conhecimentos e práticas e o efeito da participação dos diretores no aproveitamento dos estudantes.

### Pontos de vista dos diretores sobre seu conhecimento e sua prática

Os estudos têm demonstrado invariavelmente que os diretores que participam dos programas abrangentes de formação profissional com as características da aprendizagem profissional de alta qualidade relatam adquirir uma melhor compreensão da liderança e, quando estudados, melhoram suas práticas de liderança (BARNES *et al.*, 2010; CAMBURN *et al.*, 2016; HEWITT *et al.*, 2014; LEITHWOOD *et al.*, 2003; NUNNERY *et al.*, 2010; NUNNERY, ROSS, *et al.*, 2011; NUNNERY, YEN & ROSS, 2011; TINGLE *et al.*, 2019, 2017).

Por exemplo: uma parceria entre universidades e distritos em um grande distrito urbano do Sudoeste desenvolveu um programa que se concentra em liderança pedagógica, capital humano, liderança executiva, cultura escolar e operações estratégicas aproveitando oportunidades de aprendizagem aplicada. O programa baseado em coortes ofereceu uma rede de pares e mentoria individualizada. Em um *survey* e entrevistas a respeito da efetividade do diretor, os participantes do programa relataram que influenciou positivamente sua efetividade na liderança do ensino, na formação de pessoas, na construção de uma cultura escolar positiva e na gestão das operações (TINGLE *et al.*, 2019, 2017). Outro programa, o IMPACTO V (IMPACT V), foi criado por meio de uma parceria entre o Departamento de Educação da Carolina do Norte, quatro programas de preparação de educadores e onze distritos. Os diretores participaram mensalmente de cursos de formação de lideranças e sessões mensais de mentoria de liderança executiva em suas escolas, durante as quais refletiram, resolveram problemas e avaliaram a evolução de suas habilidades de liderança, suas metas profissionais e os planos de ação para melhoria de suas escolas. Mediante uma análise das informações coletadas antes e depois da participação no programa, os pesquisadores constataram que os diretores desenvolveram habilidades para criar uma visão compartilhada e chegar a um consenso quanto a metas; desenvolver estruturas visando permitir a colaboração; liderar para promover mudanças estratégicas e sistemáticas; e servir de referencial para comportamentos reconhecidos, crenças e valores (HEWITT *et al.*, 2014).

Os benefícios da formação profissional completa nas autoavaliações dos diretores sobre seus conhecimentos e suas habilidades também são evidentes em estudos comparativos. O programa Liderança de Ohio para Inclusão, Implementação e Melhoria no Ensino (Ohio Leadership for Inclusion, Implementation, and Instructional Improvement, OLi<sup>4</sup>), por exemplo, é um programa de formação profissional de dois anos desenhado para aprimorar a “liderança pedagógica inclusiva” das lideranças escolares enfatizando a equidade e a justiça social. O programa consiste em nove sessões de formação profissional por ano, tarefas práticas a serem desenvolvidas em escolas, mentoria mensal na escola e envolvimento do distrito educacional. Comparando as respostas dos participantes do *survey* com as de um grupo controle pareado, os pesquisadores verificaram que os participantes do programa relataram avaliar com pontuações significativamente mais altas tanto suas atitudes em relação às práticas de liderança pedagógica inclusiva quanto suas práticas de trabalho com professores na resolução colaborativa de problemas e na aprendizagem profissional colaborativa (HOWLEY *et al.*, 2019).

Outra parceria entre escolas e universidades, a Academia de Diretores da Universidade Brigham Young (Brigham Young University Principals Academy), iniciou suas atividades em 2002 como uma parceria entre a universidade e cinco distritos para apoiar a formação dos diretores. Os diretores que fizeram a Academia se reuniam por aproximadamente 20 dias durante um período de dois anos. A primeira coorte recebeu aulas sobre as etapas de implantação das CAPs em suas escolas. Devido a uma mudança na gestão do programa, a segunda coorte se concentrou em aprimorar as CAPs e no desenvolvimento de suas habilidades de liderança. Os desenvolvedores do programa entrevistaram diretores antes e depois da participação no programa e realizaram entrevistas no formato de grupos focais para explorar o crescimento dos diretores.

Com base na comparação dos resultados do *survey* nas fases pré e pós-Academia, a primeira coorte de diretores demonstrou crescimento em todos os resultados de aprendizagem medidos (ou seja, visão e missão, colaboração da equipe, avaliações comuns, análise de dados). Após as mudanças feitas no programa, a segunda coorte de diretores participantes não demonstrou crescimento nos resultados de aprendizagem. Por meio de entrevistas no formato de grupos focais com os diretores participantes, os pesquisadores identificaram desafios decorrentes das mudanças na gestão e no conteúdo do programa, bem como do baixo nível de apoio oferecido por alguns distritos e da redução de oportunidades de criar redes de relacionamento entre pares e colaboração (BOREN *et al.*, 2017). O crescimento da primeira coorte de diretores foi corroborado em um estudo à parte. Os supervisores

distritais foram entrevistados e relataram melhorias na prática dos diretores (BOREN & HALLAM, 2019). Embora a pesquisa sobre a Academia mostre a relação entre os programas abrangentes e os autorrelatos dos diretores sobre o desenvolvimento de habilidades, ela também mostra que o desenho e a implementação do programa podem afetar os resultados obtidos.

A RAND Corporation realizou duas avaliações de implementação de um dos maiores programas de formação profissional para diretores: o programa do Instituto Nacional de Liderança Escolar (National Institute of School Leadership, NISL), que já atendeu mais de 12.000 lideranças escolares e distritais em pelo menos 27 estados. Esses programas apresentam um modelo de coorte incorporado dentro dos distritos participantes; oportunidades de redes de relacionamento entre pares; aulas virtuais e presenciais ao longo de 12 a 15 meses; experiências de aprendizagem aplicada que resultam em uma avaliação de desempenho; e aprendizagem interativa com autoavaliações, simulações, estudos de caso, avaliações das escolas e atividades virtuais. Os facilitadores se reúnem com os participantes individualmente e em pequenos grupos. Em alguns contextos, o NISL também oferece mentoria presencial para diretores. Em outros, os diretores trabalham com seus mentores locais já designados. Adotando uma abordagem sistêmica, o NISL também oferece formação para os supervisores de direção, realizada junto com os diretores, em um programa de mentoria de liderança escolar para que eles possam alavancar a experiência do NISL para os diretores participantes, criando uma abordagem coerente em cada nível do sistema (INSTITUTO NACIONAL DE LIDERANÇA ESCOLAR, s.d.).

Os diretores sentiram que, com o programa, melhoraram suas habilidades para conceituar e liderar os esforços de melhoria escolar e que valorizavam muito tanto o conteúdo do programa quanto a mentoria do Instituto Nacional de Liderança Escolar.

O currículo baseado em pesquisas, que consiste em três cursos completos que podem ser aproveitados como crédito universitário, é excepcional quando consideramos o nível de profundidade atingido ao cobrir a base de conhecimento sobre como as pessoas aprendem e suas implicações para o ensino, a liderança e o desenho da organização escolar, incluindo a integração da aprendizagem social, emocional e acadêmica; pedagogia de conteúdo; e ensino sensível às questões culturais. O currículo enfatiza o pensamento estratégico e de sistemas para transformar a escola em uma organização de aprendizagem enfocada no ensino efetivo e na equidade. Os participantes aplicam o que aprenderam utilizando um processo interativo que compreende uma análise aprofundada de seus próprios contextos, o desenvolvimento de uma teoria da ação e a implementação de estratégias semelhantes em suas escolas. Eles são auxiliados por facilitadores que trabalham com eles individualmente e em pequenos grupos com enfoque em temas comuns de aprendizagem de ação. Esse apoio do facilitador continua por um período de três a seis meses além das atividades acadêmicas até que os participantes apresentem suas estratégias e resultados em um trabalho de conclusão do projeto.

A primeira avaliação da RAND demonstrou, por meio de *surveys* e entrevistas, que, em uma amostra de 174 diretores participantes, a sensação foi de que o programa melhorou suas habilidades para conceituar e liderar os esforços de melhoria escolar e que eles valorizavam muito tanto o conteúdo do programa quanto a mentoria do NISL. Nove estudos de caso aprofundados realizados nas escolas mostraram que os participantes implementaram os conceitos e processos fundamentais do programa de forma a ajudar a adesão dos funcionários aos esforços de melhoria escolar, levando a mudanças nas práticas de ensino dos professores (WANG *et al.*, 2019).

O segundo estudo analisou os efeitos da implementação em larga escala do programa do NISL e da mentoria pareada com a participação dos diretores de escolas dos primeiros anos da educação secundária de três estados, 332 escolas e 118 distritos. Metade dos diretores das 332 escolas foram aleatoriamente designados para participar da formação do NISL, e o grupo controle tinha a opção de fazer a formação três anos depois. Os mentores certificados pelo NISL ofereceram, pelo menos, 60 horas de mentoria presencial aos diretores participantes, que foi aceita por cerca de 35% dos diretores. Os pesquisadores encontraram grandes efeitos positivos em duas práticas ensinadas no programa — ter um plano estratégico e personalizar o ensino ao estudante — e efeitos marginalmente significativos ( $p < 0,10$ ) nos relatos de colaboração dos professores. Aqui também, no entanto, a implementação foi um desafio. Embora os diretores demonstrassem uma atitude bastante positiva sobre como o programa e a mentoria os ajudaram a ter um melhor desempenho na liderança de suas escolas, somente 35% dos diretores participaram plenamente do programa (variando de 15% a 49% considerando todos os estados) devido à mobilidade do diretor ou por desistência dos distritos ou diretores de participar do estudo (MASTERS *et al.*, 2020). Os autores observam que as pressões para a prestação de contas fizeram com que muitos diretores temessem ficar fora de suas instalações durante os 24 dias necessários, especialmente no estado com a menor taxa de participação, onde 50% dos diretores deixaram seus cargos durante o estudo (reduzindo significativamente o já pequeno tamanho amostral do estado).

### Resultados dos estudantes

Assim como na preparação do diretor, estabelecer uma relação entre a formação profissional dos diretores e o aproveitamento dos estudantes é um desafio. Os estudos precisam ter uma duração suficiente, contar com controles adequados e um grupo de comparação apropriado. Ademais, é importante entender o desenho e a implementação do programa para poder interpretar os achados. Por exemplo: na avaliação do programa do NISL descrita anteriormente, os autores observaram: “Baixas taxas de participação diluem os efeitos medidos da intervenção em nossa análise experimental” (MASTERS *et al.*, 2020, p. ix)<sup>14</sup>. Discutiremos esses desafios mais adiante nesta seção.

Uma série de outros estudos do NISL encontrou resultados positivos da participação no aproveitamento dos estudantes. Estudos realizados na Pensilvânia (NUNNERY, YEN, & ROSS, 2011) e em Massachusetts (NUNNERY *et al.*, 2010) compararam o aproveitamento dos estudantes nos três anos seguintes à formação ministrada nas escolas que estavam sob a liderança de diretores formados pelo NISL com grupos de comparação de outras escolas no estado. Esses grupos foram pareados segundo o desempenho dos estudantes em matemática e linguagem, a proporção de estudantes economicamente desfavorecidos, a proporção de estudantes que recebem serviços de educação especial e a proporção de estudantes com proficiência limitada em inglês. Ambos os estudos constataram taxas significativamente maiores de melhoria nos testes estaduais das escolas lideradas por egressos do NISL. O estudo da Pensilvânia mostrou ganhos significativamente maiores em matemática, enquanto o estudo de Massachusetts apontou ganhos significativamente maiores tanto em matemática como em linguagem. Um estudo de acompanhamento na Pensilvânia confirmou as maiores taxas de ganho durante o período de mais um ano (NUNNERY, ROSS, *et al.*, 2011).

Houve algumas diferenças entre esses programas e o programa estudado pela RAND. Os programas de Massachusetts e da Pensilvânia se concentraram em diretores iniciantes e foram oferecidos a voluntários pelos departamentos estaduais de educação, com taxas de participação muito maiores. O desenho do programa foi um pouco mais longo (15 a 18 meses, com mais sessões). Todos os diretores iniciantes precisavam já ter iniciado a mentoria fornecida por seus distritos em Massachusetts e

---

<sup>14</sup> Tradução nossa de “Low participation rates dilute the measured effects of the intervention in our experimental analysis” (MASTERS *et al.*, 2020, p. ix).

na Pensilvânia (YIRCI & KOCOBAS, 2010). Assim, o NISL não precisou nomear mentores. Ademais, os programas nesses estados começaram dando a formação a uma coorte da Equipe de Liderança (Leadership Team) composta dos principais gestores e diretores dos distritos que foram selecionados como candidatos a facilitadores. São aqueles que receberam o manual do facilitador e passaram a ser participantes, para que os funcionários da sede fossem totalmente expostos ao conteúdo do programa e pudessem reforçá-lo. Finalmente, as análises dos aproveitamentos tiveram início no ano em que os diretores começaram a participar do programa em vez de acontecer no ano seguinte. Assim, havia maior probabilidade de capturar as mudanças que poderiam ter ocorrido durante esse primeiro ano de participação (MASTERS *et al.*, 2020, pp. 61-63).

Outro estudo em larga escala se concentrou no programa de Liderança Inspirada da Pensilvânia (Pennsylvania's Inspired Leadership, PIL), que se baseia nas práticas do NISL. Esse estudo verificou que as escolas com diretores que participaram do processo de indução do PIL mostraram melhor aproveitamento dos estudantes em matemática. Os pesquisadores associaram os aumentos à melhor efetividade dos professores, especialmente nas escolas mais desfavorecidas da Pensilvânia em termos econômicos e acadêmicos. Os pesquisadores também descobriram que a indução do PIL estava relacionada com o aumento da retenção de diretores e professores e que era o fator de maior influência na efetividade dos professores quando os diretores participavam do programa em seus dois primeiros anos como diretores (STEINBERG & YANG, 2020).

Por fim, um estudo pequeno, que utilizou os dados dos estudantes de um distrito urbano em Wisconsin, usou o pareamento por escore de propensão para comparar estudantes das escolas com lideranças formadas pelo NISL com um grupo de estudantes do mesmo distrito durante um período de três anos. Embora os dois grupos não pudessem ser pareados com muito rigor (os grupos do NISL contavam com mais de duas vezes o número de estudantes afro-americanos, um terço a menos de estudantes brancos e asiáticos, além de menores pontuações de avaliação em cada ano do estudo), os estudantes das escolas com lideranças formadas pelo NISL registraram maiores aumentos na média de aproveitamento em matemática e leitura no período de três anos. O tamanho diferencial dos ganhos foi estatisticamente significativo em três das quatro comparações feitas com estudantes das escolas primárias e dos primeiros anos da educação secundária considerando as disciplinas de leitura e matemática, contribuindo para reduzir as lacunas de aproveitamento (CORCORAN, 2017).

Outras pesquisas analisaram dois programas que incluíram um componente de mentoria, juntamente com oportunidades de redes de relacionamento entre pares e experiências de aprendizagem aplicada. O programa The Cahn Fellows (The Cahn Fellows Program), da cidade de Nova York, oferece uma bolsa de estudos de 15 meses, incluindo um curso de verão sobre liderança com oportunidades de aprendizagem aplicada, grupos de estudo regulares e mentoria contínua. Usando dados longitudinais do pessoal administrativo da cidade de Nova York, assim como dos estudantes, Clark *et al.* (2009) descobriram que a participação no programa estava associada à redução das faltas dos estudantes e às melhores pontuações nas provas escolares. Estima-se que a participação no programa cause um efeito nas pontuações das provas de matemática, equivalente a um ganho de cinco anos de experiência para um diretor do primeiro ano no cargo.

Outro estudo analisou o Centro de Liderança Escolar da Grande Nova Orleans (Greater New Orleans School Leadership Center, SLC), um programa para bolsistas baseado em coortes que investe em ações de melhoria escolar. O programa oferece cursos intensivos de verão, conferências e oficinas; reuniões de coortes e serviços de pesquisa para responder às necessidades dos diretores; e ações de aprendizagem por meio das quais os diretores bolsistas são orientados pela equipe do SLC no trabalho com os funcionários de suas escolas para desenvolver e implementar planos de melhoria escolar (LEITHWOOD *et al.*, 2003). Os pesquisadores estudaram cinquenta e uma escolas participantes ao longo de quatro anos. Segundo *surveys* feitos com professores, a participação dos diretores no programa estava

associada à melhoria na qualidade de sua liderança e das condições em suas escolas. Além disso, com base em comparações com escolas semelhantes em todo o estado, a participação no programa foi associada a ganhos em várias medições de aproveitamento dos estudantes tanto em linguagem quanto em matemática — com ganhos maiores no segundo e terceiro ano do que no primeiro ano.

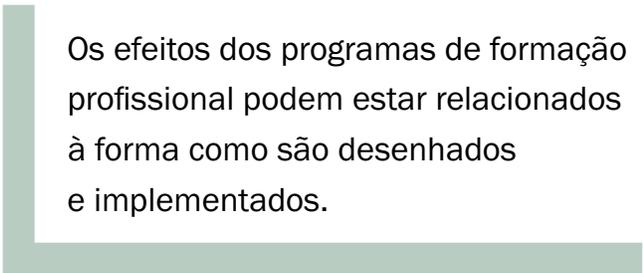
### Considerações sobre desenho e implementação

Embora as pesquisas descritas até agora indiquem a eficácia dos programas de alta qualidade para a formação profissional dos diretores, alguns estudos com resultados pouco claros e/ou diversos levantaram dúvidas sobre a efetividade dos programas estudados, que apresentaram desenhos diferentes de programas e desafios de implementação.

Ao contrário dos programas observados na seção anterior, o Programa McREL de Formação Profissional de Liderança Equilibrada (McREL Balanced Leadership Professional Development Program) não inclui um componente de mentoria ou de apoio individualizado. O programa foi desenhado para aumentar a efetividade dos diretores ensinando às lideranças de ensino das escolas 21 responsabilidades de liderança baseadas em evidências, como liderança pedagógica, formação de pessoas e uso de dados para promover mudanças. Compreende dez sessões de dois dias de formação profissional baseada em coortes, ministradas durante o período de dois anos. A expectativa é de que os participantes implementem as aprendizagens em seus locais de ensino entre as sessões e reflitam com os outros ao retornarem para a sessão seguinte. Dois estudos experimentais encontraram resultados positivos relacionados às práticas autorrelatadas dos diretores e à eficácia e retenção tanto de diretores quanto de professores. Entretanto, nenhum dos estudos encontrou efeitos no aproveitamento dos estudantes dentro dos dois anos de acompanhamento dos estudantes (JACOB *et al.*, 2015; MILLER *et al.*, 2016). Embora esse programa apresente algumas das características de um programa abrangente, ele carece de uma característica indispensável que é a mentoria, incluída na maioria dos outros programas efetivos.

Ressaltando ainda mais a importância da mentoria de alta qualidade está um estudo do programa do Centro de Liderança Educacional (Center for Educational Leadership, CEL) da Universidade de Washington (University of Washington), que ofereceu um programa de dois anos para melhorar o ensino preparando os diretores para realizarem observações frequentes em sala de aula e documentar o que faziam e diziam os professores e os estudantes em sala de aula

para oferecer um retorno útil aos docentes. Um estudo do programa do CEL realizado em 100 escolas de educação primária de oito distritos localizados em cinco estados tomou os resultados das escolas aleatoriamente designadas para participar e os comparou com os resultados de um grupo de controle durante os dois anos de implementação do programa e, posteriormente, por um ano. Os pesquisadores verificaram que os professores das escolas lideradas pelos participantes do CEL tinham mais acesso à formação profissional e registravam taxas de retenção mais altas. No entanto, só encontraram efeitos positivos na prática do diretor e nas pontuações de matemática ou linguagem dos estudantes considerando um subconjunto de participantes do CEL. Curiosamente, os pesquisadores descobriram que os efeitos positivos que realmente existiam estavam associados a aspectos da mentoria que alguns diretores receberam, bem como a outras características dos diretores, incluindo seus níveis de experiência (HERRMANN *et al.*, 2019).



Os efeitos dos programas de formação profissional podem estar relacionados à forma como são desenhados e implementados.

Os pesquisadores que analisaram o programa do CEL também descobriram que os professores das escolas com diretores inexperientes formados pelo CEL avaliavam o retorno e o apoio pedagógicos que recebiam de seus diretores muito mais negativamente do que os professores das escolas com diretores experientes formados pelo CEL. Os professores avaliavam os diretores experientes melhor no segundo ano do que no primeiro ano em relação às cinco categorias de apoio pedagógico: (1) competência dos diretores para oferecer apoio pedagógico, (2) utilidade do retorno recebido dos diretores, (3) utilidade de todos os tipos de apoio pedagógico oferecido pelos diretores, (4) utilidade das interações com os diretores para tratar de ensino, (5) e a consistência do retorno pedagógico entre os diretores e outra pessoa. No entanto, esse não foi o caso das avaliações que fizeram dos diretores inexperientes. Até o segundo ano, todos os efeitos do programa que fossem percebidos como negativos ou nulos relativamente às interações e retorno pedagógicos poderiam ser atribuídos às baixas avaliações dos diretores inexperientes feitas pelos professores.

O subconjunto de professores que acharam o retorno de seus diretores frequente e útil registrou efeitos positivos no aproveitamento dos estudantes, sendo que estes experimentaram ganhos significativamente maiores nas pontuações de matemática e linguagem até o segundo ano. Os pesquisadores também constataram que os ganhos de aproveitamento dos estudantes estavam associados aos relatos de coerência dos professores e diretores no plano de melhoria escolar

O estudo mostrou que os relatos dos professores sobre a competência dos diretores em oferecer apoio pedagógico, a utilidade das interações entre professores e diretores sobre o ensino e a coerência dos planos de melhoria escolar foram, por sua vez, reforçados quando os mentores eram mais experientes, quando sua mentoria se concentrava mais na liderança pedagógica, e quando os diretores concluíam mais atividades atribuídas pelo mentor. Os achados contraditórios do programa do CEL ilustram como os efeitos dos programas de formação profissional podem estar relacionados à forma como os programas são desenhados e como são implementados.

O estudo da RAND sobre a implementação em larga escala do programa do NISL e a mentoria pareada envolvendo diretores de escolas dos primeiros anos da educação secundária (descrito acima) não encontrou efeitos diferenciais relativos aos diretores participantes no que diz respeito aos ganhos no aproveitamento dos estudantes, às taxas de frequência dos estudantes ou à progressão escolar durante o horizonte de tempo de três anos do estudo. Esses resultados provavelmente foram influenciados por uma má implementação do programa, já que pouco mais de um terço dos diretores participaram plenamente dele. Embora o estado com a maior taxa de participação tenha obtido resultados consistentemente positivos, com amostras pequenas, somente um coeficiente atingiu significância estatística (referente aos ganhos de aproveitamento em matemática em um dos anos), e a dimensão do efeito foi pequena (MASTER *et al.*, 2020).

Um estudo do programa Formação Profissional Distrital (District Professional Development, DPD), da mesma forma, demonstrou como a sua implementação provavelmente influenciou os achados da pesquisa. O programa DPD foi desenhado para melhorar o ensino por meio de um programa de formação de lideranças sustentado, de nível distrital, composto de várias sessões e com enfoque na aprendizagem baseada em problemas. As atividades acadêmicas incluíam oportunidades de aprendizagem baseada em investigação coletiva e em problemas, mas não havia o componente de mentoria. O programa foi avaliado em três estudos separados utilizando os mesmos dados quantitativos complementados por elementos qualitativos. Um ensaio controlado randomizado constatou pouca diferença média no conhecimento do diretor, na prática do diretor ou nos resultados de aproveitamento dos estudantes dos grupos de tratamento e controle (SPILLANE *et al.*, 2010). Entretanto, pesquisas qualitativas revelaram muitos desafios de implementação que comprometeram o experimento em si.

Nem o programa DPD nem a pesquisa se desdobraram como pretendido. O recém-contratado supe-

rintendente do distrito educacional em que a pesquisa já havia sido programada para ocorrer não apoiou o DPD e implementou um programa de formação profissional diferente para os diretores. Assim, os diretores do “grupo controle” também passaram por uma formação profissional realizada propositadamente com ênfase do gestor do distrito educacional e tiveram mais apoio para tanto. Além disso, o DPD não foi implementado como planejado. Apenas cerca de metade dos 22 diretores designados para o grupo de tratamento participaram de fato e, na última sessão, somente quatro diretores haviam comparecido. Complicando ainda mais os achados, alguns diretores que participaram do DPD foram, na verdade, designados para o grupo controle. Em última análise, somente metade das sessões planejadas do DPD foram ministradas ao grupo de participantes que minguava. Com seus desafios de implementação e com os diretores do grupo de comparação também recebendo uma formação profissional (seja pelo DPD, seja por outro programa do distrito educacional), não é de surpreender que não tenham sido encontrados efeitos diferenciais na prática do grupo de tratamento. No entanto, para os diretores que participaram da maior parte da formação profissional (uma minoria daqueles aleatoriamente designados), um estudo de acompanhamento com diferenças mais sutis encontrou efeitos positivos na prática dos diretores (BARNES *et al.*, 2010; CAMBURN *et al.*, 2016).

Uma lição é que o contexto importa no desenho, na implementação e no uso da formação de lideranças subsidiada pelo distrito educacional. Elementos-chave para o contexto são o apoio do gestor distrital e a defesa (*advocacy*) da aprendizagem, além de um plano para seu uso dentro da visão e estratégia globais do distrito educacional.

Um estudo do Programa de Excelência de Diretores do Texas (Texas Principal Excellence Program, TxPEP) ilustra ainda como o desenho do programa pode influenciar os achados. O TxPEP tinha como objetivo melhorar o aproveitamento dos estudantes e a retenção de professores melhorando as habilidades de liderança dos diretores. Ao contrário dos programas mais completos que acabamos de descrever, o TxPEP era uma série de oficinas sobre práticas de negócios e gestão sem outras características associadas à formação profissional de alta qualidade. Os pesquisadores compararam os participantes do TxPEP com diretores do Texas não participantes do programa com características semelhantes e de escolas também semelhantes. Utilizando dados administrativos estaduais, entrevistas, registros de práticas dos diretores e *surveys* dos diretores participantes e seus professores, os pesquisadores não encontraram evidências de impacto do programa na prática dos diretores, no desempenho e na satisfação dos professores, ou no desempenho dos estudantes em testes estaduais ao longo do ano letivo seguinte (HOOGSTRA *et al.*, 2008).

## Elementos da formação profissional de alta qualidade

Como descrito acima, a pesquisa que analisou a íntegra dos programas abrangentes de formação profissional bem implementados encontrou resultados positivos relativos à aprendizagem, às práticas e/ou influências dos diretores nas condições da escola e na aprendizagem dos estudantes. Os estudos que encontraram resultados contraditórios demonstraram problemas com o desenho ou a implementação do programa (por exemplo: falta de mentoria efetiva ou outros elementos de um programa abrangente) ou enfrentaram desafios com a metodologia da pesquisa (por exemplo: falta de participação dos membros do grupo de tratamento no programa; amostras pequenas e não representativas; falta de controles adequados ou de um grupo de comparação). Contudo, em geral, os resultados positivos da escola e dos estudantes foram associados a programas que incorporaram de forma ponderada e proposital todas ou a maioria das melhores práticas na formação profissional.

Outras pesquisas se concentraram em características programáticas específicas da formação profissional. Esses estudos oferecem entendimentos mais detalhados de cada elemento do programa e do modo como contribuem para a formação dos diretores. Como um todo, esses estudos sugerem, com segurança, que três estratégias são particularmente importantes para a aprendizagem profissional: (1) apoio individualizado (mentoria), (2) comunidades de diretores e (3) aprendizagem aplicada. Outras características da formação profissional de alta qualidade, como parcerias entre programas e distritos, receberam menos atenção específica na literatura.

### **Apoio individualizado (mentoria)**

Como verificado em *Preparing School Leaders for a Changing World* (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007), a orientação e a mentoria de diretores experientes e especialistas criam alicerces para a aprendizagem dos diretores. A maioria dos programas abrangentes descritos acima que permitiram atingir um nível maior de efetividade do diretor incluía a mentoria<sup>15</sup>. Notavelmente, no programa de formação profissional do CEL, a característica distintiva do subconjunto de diretores cujo trabalho com professores impulsionou o aproveitamento dos estudantes foi a mentoria de alta qualidade que receberam. Embora os resultados dos programas abrangentes não possam ser atribuídos única ou principalmente à mentoria que forneceram, aqueles que contaram com esse recurso influenciaram de forma positiva a prática dos diretores.

Outras pesquisas realizadas nas últimas duas décadas que analisaram especificamente a mentoria corroboram os resultados da pesquisa anterior. Elas também oferecem novas percepções sobre os resultados relacionados à mentoria, bem como aos mecanismos de funcionamento da mentoria para apoiar as lideranças escolares e os fatores mais importantes para que os programas de mentoria sejam produtivos. Esses estudos verificaram, invariavelmente, que os mentores podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento de competências das lideranças escolares (GOFF *et al.*, 2014; GRISSOM & HARRINGTON, 2010; HOUCHENS *et al.*, 2012; LACKRITZ *et al.*, 2019; WISE & CAVAZOS, 2017). Em todos os estudos, os diretores descreveram os programas de mentoria como uma experiência que exerce uma influência positiva em suas práticas de liderança e como a oportunidade de formação profissional que mais valorizam dentre todas as que tiveram.

Em dois estudos rigorosos, os pesquisadores descobriram que os diretores que participam de programas de mentoria apresentam melhores avaliações dos professores, melhores resultados de aproveitamento dos estudantes e práticas mais consistentes (por exemplo: oferecer retorno aos professores, discutir ações e metas alinhadas com o retorno) do que aqueles que não participam (GOFF *et al.*, 2014; GRISSOM & HARRINGTON, 2010). Em cinco outros estudos, os diretores relataram que a mentoria os ajudou a melhorar sua prática de várias maneiras, por exemplo: na liderança do ensino, na formação de pessoas, na construção de culturas escolares positivas e relações com a comunidade, na gestão das operações e dos orçamentos e na tomada de decisões orientadas por dados (DUNCAN & STOCK, 2010; SCIARAPPA & MASON, 2014; TINGLE *et al.*, 2019; WISE & CAVAZOS, 2017; ZEPE-DA *et al.*, 2014). Em dois desses estudos, os diretores relataram que suas experiências com mentoria levaram a melhores resultados dos estudantes (SCIARAPPA & MASON, 2014; WISE & CAVAZOS, 2017). Uma diretora iniciante que participou de um programa de mentoria explicou como isso conferiu personalidade à sua prática:

---

<sup>15</sup> Programas que incluem mentoria: programa de formação profissional do CEL, os programas do The Cahn Fellows, IMPACT V e um programa de formação profissional realizado em um grande distrito urbano no Sudoeste. Além disso, o SLC da Grande Nova Orleans forneceu apoio individualizado com sua equipe, e os participantes do programa do NISL receberam mentoria através do próprio instituto, dos programas estaduais de indução para novos diretores e/ou dos supervisores de direção distritais formados pelo NISL.

Gostei das caminhadas pedagógicas e das conversas que tive com meu mentor sobre as observações. O retorno do mentor foi muito sincero e orientou meus próximos passos de formação profissional para que minha equipe e eu pudéssemos melhorar o aproveitamento dos estudantes. Cada sessão de formação profissional que ministrava... reforçava as práticas de ensino na escola (JAMES-WARD, 2013, p. 28)<sup>16</sup>.

As pesquisas das últimas duas décadas revelam os mecanismos pelos quais, coletivamente, os programas de mentoria parecem desenvolver as competências das lideranças escolares (ALSBURY & HACKMANN, 2006; DELLA SALA *et al.*, 2013; DUNCAN & STOCK, 2010; GÜMÜŞ, 2019; HOUCHEMS *et al.*, 2012; JAMES-WARD, 2013; JAMES-WARD & SALCEDO-POTTER, 2011; LACKRITZ *et al.*, 2019; LOCHMILLER, 2014, 2018; PARYLO *et al.*, 2012; SCARAPPA & MASON, 2014; WISE & CAVAZOS, 2017). Esses mecanismos incluem os atos de introduzir os diretores iniciantes na profissão, proporcionar aos diretores a oportunidade de aprender e colaborar com especialistas, oferecer apoio emocional e tático aos diretores, oferecer oportunidades de reflexão, apoiar o desenvolvimento e a manutenção de redes e oferecer aos diretores oportunidades para desenvolverem suas competências como líderes pedagógicos.

As pesquisas também identificaram características indispensáveis para uma mentoria de alta qualidade (ALSBURY & HACKMANN, 2006; AUGUSTINE-SHAW & LIANG, 2016; DELLA SALA *et al.*, 2013; DUNCAN & STOCK, 2010; ERMELING *et al.*, 2015; GOFF *et al.*, 2014; GÜMÜŞ, 2019; HERRMANN *et al.*, 2019; HOUCHEMS *et al.*, 2012; JAMES-WARD, 2011, 2013; JAMES-WARD & SALCEDO-POTTER, 2011; LACKRITZ *et al.*, 2019; LINDLE *et al.*, 2017; LOCHMILLER, 2014, 2018; SCARAPPA & MASON, 2014; SILVER *et al.*, 2009; WISE & CAVAZOS, 2017; WISE & HAMMACK, 2011). Essas características, que estão associadas a resultados mais consistentes, incluem o seguinte:

- *Expertise*: os mentores são qualificados e bem preparados para suas funções (por exemplo: competentes em fornecer retorno e apoio pedagógico; conhecem o currículo, as escolas e os distritos; conseguem fazer com que o diretor atinja um grau maior de eficácia).
- Competências da mentoria: os mentores têm competências especializadas de mentoria, incluindo a comunicação clara, o estabelecimento da relação com expectativas e papéis claros, o desenvolvimento da confiança e o estabelecimento de um plano baseado em resultados.
- Conteúdo com enfoque no desenvolvimento de competências: o conteúdo do programa está concentrado no desenvolvimento das competências de liderança dos diretores (por exemplo: definição de metas, avaliação de necessidades e fornecimento de apoio contínuo e personalizado).
- Idoneidade: os mentores têm a *expertise* certa (por exemplo: habilidades específicas, escolaridade), disposição (por exemplo: empatia) e disponibilidade (por exemplo: flexibilidade, proximidade geográfica) para melhor atender às necessidades específicas do diretor.

---

<sup>16</sup> Tradução nossa de “I enjoyed the instructional walkthroughs and the conversations I had with my coach regarding the observations. The coach’s feedback was very candid and guided my next steps for professional development for my staff and me to enhance student achievement. Each professional development session I delivered ... supported the teaching practices on campus” (JAMES-WARD, 2013, p. 28).

- **Confiança:** os mentores mantêm uma posição neutra para desenvolver a confiança com o diretor.
- **Tempo:** o programa oferece uma quantidade adequada de sessões de mentoria, com duração e por um período igualmente apropriados para o desenvolvimento de habilidades, prática, reflexão e aperfeiçoamento das habilidades de forma iterativa.
- **Formação:** a formação dos mentores se dá por meio de cursos, oficinas e estágios, mais as oportunidades para os mentores trabalharem com colegas em redes profissionais para oferecerem apoio mútuo e compartilhar as melhores práticas.
- **Apoio do distrito educacional:** os gestores distritais apoiam os programas de mentoria e participam da definição de metas para esses programas.

### Desenvolvimento de comunidades de diretores

Embora muito menos extensa do que a literatura sobre o apoio individualizado aos diretores, as pesquisas mostram que as redes de aprendizagem colaborativa (por exemplo: redes de diretores, grupos de estudo, comunidades formais de aprendizagem profissional) ajudam a aprendizagem dos diretores. Isso é feito oferecendo oportunidades para os diretores aprenderem com seus pares, desenvolverem suas habilidades de comunicação e colaboração, além de aprenderem novas maneiras de pensar.

As redes de aprendizagem colaborativa criam alicerces para a aprendizagem dos diretores, oferecendo oportunidades para que aprendam com seus pares, desenvolvam suas habilidades de comunicação e colaboração e aprendam novas maneiras de pensar.

Os programas abrangentes descritos acima que haviam incorporado componentes de redes de relacionamento entre pares demonstraram como o programa consegue influenciar os resultados dos diretores ou dos estudantes<sup>17</sup>. Embora os resultados positivos não possam ser vinculados diretamente a seus componentes de redes de relacionamento entre pares, este corpo de trabalho aponta para a potencial utilidade das redes de aprendizagem colaborativa. Contribuindo para a base de pesquisas, quatro outros estudos que analisaram as CAPs constataram que, em geral, os diretores que participaram das oportunidades estruturadas de redes de relacionamento entre pares relataram que suas experiências os ajudaram a responder melhor às necessidades dos professores e dos funcionários, dos estudantes e de suas escolas (BENGTSON, 2012; CASTRO, 2004; DEMOSS *et al.*, 2007; HUMADA-LUDEKE, 2013).

Por exemplo: um estudo analisou o Programa de Diretores Mestres da Academia de Liderança do Arkansas (Arkansas Leadership Academy Master Principal Program), um programa de formação

<sup>17</sup> Programas que incluem redes de relacionamento entre pares: programa de formação profissional do CEL, Programa McREL de Liderança Equilibrada, Programa Distrital de Formação Profissional, NISL, programa PIL, programas The Cahn Fellows, Academia para Diretores da Universidade Brigham Young, SLC da Grande Nova Orleans, IMPACT V e um programa de formação profissional localizado em um grande distrito urbano no Sudoeste.

profissional em que os participantes passavam por três fases cumulativas de experiências de aprendizagem profissional para chegar à “maestria” (BENGTSON, 2012). Esse programa contou com redes de aprendizagem entre pares para facilitar a prática reflexiva. Os pesquisadores descobriram que a oferta de mais oportunidades de reflexão estruturada e aprendizagem entre pares estava associada a pontuações mais altas nos portfólios dos participantes que mediam a aprendizagem dos diretores.

A base da pesquisa fornece uma percepção sobre como as CAPs podem desenvolver as competências de liderança dos diretores. Especificamente, os estudos mostram que elas oferecem oportunidades ricas para os diretores aprenderem com seus colegas, fornecem um modelo de CAPs para os diretores recriarem em suas escolas e reduzem o isolamento dos diretores. Em um estudo, uma diretora refletiu sobre como sua experiência de participar em uma CAP contribuiu para desenvolver seu senso de comunidade e sua habilidade para resolver problemas:

Para mim, acho que este grupo tem sido importante porque não me sinto isolada. Antes, eu me sentia como se estivesse trabalhando de forma isolada, porque você está na sua própria escola, e você tem todas essas questões que vão surgindo, e questões sobre as quais você realmente não fala com os seus professores. Então, foi bom ter uma caixa de ressonância, poder conversar e compartilhar experiências com pessoas que estavam enfrentando problemas semelhantes. No fim, conseguimos encontrar uma solução para essas questões juntos (HUMADA-LUDEKE, 2013, p. 96)<sup>18</sup>.

Esta pesquisa, em particular, reflete o fato de que pode levar tempo para que essas oportunidades de estabelecer redes de relacionamento entre pares deem frutos. Por exemplo: um estudo que acompanhou uma parceria de formação profissional entre universidades e distritos durante vários anos mostrou que levou aproximadamente dois anos para que os diretores vissem os benefícios de sua participação nas CAPs: nesse caso, o senso mais forte de autoeficácia, a maior urgência para melhorar o aproveitamento dos estudantes e o enfoque no ensino e na aprendizagem (HUMADA-LUDEKE, 2013).

### **Aprendizagem aplicada**

As pesquisas também sempre mostram que as experiências autênticas e integradas ao trabalho, atreladas à prática diária dos diretores, podem desenvolver as competências de liderança dos diretores. Conforme descrito anteriormente, os programas de formação profissional multifacetados que incorporam algum aspecto da aprendizagem aplicada<sup>19</sup> apresentam maior probabilidade de estarem associados a resultados positivos para os diretores. Três estudos que analisaram diretamente a experiência de aprendizagem aplicada dos diretores demonstraram igualmente que as atividades de aprendizagem aplicada — coleta e análise de dados dos estudantes, ações para facilitar aos professores o acesso a oportunidades de aprendizagem, realização de observações em sala de aula e fornecimento de retorno

---

<sup>18</sup> Tradução nossa de “For me, I think this group has been important because I do not feel isolated. Before, I felt like I was practicing in isolation, because you are at your own school, and you have all these issues that arise, and issues that you do not really talk to your teachers about. So it was nice to have a sounding board, being able to talk and share experiences with people who were facing similar issues. We were eventually able to problem-solve around those issues together” (HUMADA-LUDEKE, 2013, p. 96).

<sup>19</sup> Programas que incluem atividades de aprendizagem aplicada: programa de formação profissional do CEL, Programa McREL de Liderança Equilibrada, Programa de Formação Profissional Distrital, NISL, programa PIL, programas The Cahn Fellows, SLC da Grande Nova Orleans, IMPACT V, OLi<sup>4</sup> e um programa de formação profissional em um grande distrito urbano no Sudoeste.

aos professores — ajudaram os diretores a desenvolverem suas competências para usar dados e melhorar a comunicação e a colaboração nas escolas. Elas também servem para aumentar a utilidade das observações realizadas nas escolas, dos esforços de mentoria e das avaliações dos professores (CARRAWAY & YOUNG, 2015; COSNER *et al.*, 2018; NEW LEADERS FOR NEW SCHOOLS, 2011).

Um benefício das experiências de aprendizagem aplicada é que os instrutores do programa podem adaptar o processo de aprendizagem dos participantes pedindo-lhes que analisem e considerem elementos educacionais específicos. Dessa forma, eles podem ampliar as discussões em classe relacionadas à pesquisa e à teoria, oferecendo uma lente para os diretores interpretarem o que estão analisando em sua prática real. Uma liderança escolar falou sobre a maior variedade de fontes de dados que ela e outros usam agora em consequência desse projeto:

Olhamos as amostras de trabalho dos estudantes, olhamos as notas dos estudantes, [e] olhamos os tipos de livros que os estudantes deveriam ler em sala de aula [e] os tipos de tarefas que lhes estavam sendo atribuídas... Então, era [como ver de modo] holístico as várias formas de dados... era muito mais amplo do que o que nós... o que fazíamos antes (COSNER *et al.*, 2018, p. 245)<sup>20</sup>.

Outro diretor de um dos programas que incluía experiências de aprendizagem aplicada compartilhou um comentário de como sua participação no programa lhe permitiu ver o ensino com um olhar mais profundo:

Acho que estou habilitado para entrar nas salas de aula e ver os diferentes elementos que aprendemos. [O programa] fez de mim um observador melhor na sala de aula. Antes, eu procurava por algo mecânico e, agora, procuro talentos, estratégias que realmente façam a diferença no aproveitamento dos estudantes (CARRAWAY & YOUNG, 2015, p. 239)<sup>21</sup>.

### **Apoio aos diretores para atendimento das necessidades dos estudantes diversos**

A maioria dos diretores dos programas de formação profissional analisados nesses estudos tendia a se concentrar no conteúdo essencial, incluindo a formação de pessoas, o desenvolvimento das organizações e a gestão de mudanças com um enfoque consistente na liderança pedagógica. O que é novo na pesquisa é a evidência de uma necessidade crescente de ajudar os diretores a aprenderem a atender às necessidades dos estudantes diversos e a eficácia potencial em fornecer um conteúdo que aborde a equidade.

As pesquisas mostram que os diretores podem se beneficiar de programas especificamente dedica-

---

<sup>20</sup> Tradução nossa de “We looked at student work samples, we looked at the students’ grades, [and] we looked at the types of books that the students were being assigned to read in class [and] the types of tasks they were being assigned.... So it was a holistic [way of looking at] the multiple forms of data ... it was much broader than what we ... what we’ve done in the past” (COSNER *et al.*, 2018, p. 245).

<sup>21</sup> Tradução nossa de “I think I am adept at going into classrooms and seeing the different elements that we have learned. [The program] has made me a better observer in the classroom. Before, I was looking for mechanics, and now, I look for talents, strategies that really make a difference in student achievement” (CARRAWAY & YOUNG, 2015, p. 239).

dos a atender às necessidades dos estudantes diversos. Cinco estudos que analisam os resultados dos programas de formação profissional incluem descrições do conteúdo que trata da equidade. Talvez a abordagem mais intensiva e rigorosamente focalizada que tenha sido alvo de estudos seja o programa OLi<sup>4</sup>, que procura desenvolver as competências dos diretores para serem líderes pedagógicos inclusivos com um curso de dois anos, composto de nove sessões anuais na modalidade presencial, mentoria individual e experiências de aprendizagem aplicada realizadas nas escolas. O currículo e as respectivas atividades foram desenhados para materializar “três valores fundamentais: promoção da equidade e da justiça social; pressuposição da competência de todos os estudantes; e tratamento do acesso a um currículo de educação geral de alta qualidade como direito educacional de todo estudante” por meio do desenvolvimento de “seis práticas de liderança: visão, bom uso dos dados, uso da pesquisa e das evidências para orientar o ensino, liderança compartilhada, mentoria do ensino e reflexão sobre a prática” (HOWLEY *et al.*, 2019, p. 5)<sup>22</sup>. Os pesquisadores que estudaram esse programa encontraram mudanças positivas nas atitudes e nas práticas dos diretores que foram significativamente maiores do que aquelas observadas no grupo de comparação, que não passaram pelo OLi<sup>4</sup> (HOWLEY *et al.*, 2019).

Dois outros programas apresentam um enfoque na equidade. O IMPACT V, o programa de formação profissional da Carolina do Norte descrito anteriormente, combinou a participação em um curso com aprendizagem aplicada e mentoria. Os pesquisadores verificaram que os textos e as reflexões dos candidatos ofereciam evidências de que as opiniões dos diretores sobre justiça social e as práticas de autorrelato mudaram devido à participação no programa (HEWITT *et al.*, 2014). Um programa localizado na zona rural da Califórnia ofereceu um curso de verão, oficinas e sessões de redes de relacionamento entre pares com enfoque na melhoria da equidade educacional para os estudantes das escolas rurais com altos percentuais de estudantes desfavorecidos em termos socioeconômicos. Os diretores participantes desse programa relataram que o programa os ajudou a desenvolver as habilidades para mudar as mentalidades em suas escolas e trabalhar para criar ambientes que valorizem a diversidade (CASTRO, 2004).

Os pesquisadores também observaram que, devido às mudanças demográficas dos distritos e aos tipos de oportunidades de aprendizagem disponíveis aos diretores, é necessária a oferta de mais atividades de formação profissional que tratem das preocupações com a equidade e das necessidades de determinados grupos de estudantes, como os estudantes de inglês (LOUIE *et al.*, 2019; SHIELDS & CASSADA, 2016).

### **Como os recursos de formação profissional estão relacionados com os resultados dos estudantes**

Um estudo recente adota outra abordagem para analisar a relação entre a formação profissional dos diretores e os resultados dos professores e dos estudantes. Em vez de avaliar um programa específico, os pesquisadores analisaram os resultados associados ao acesso dos diretores à formação profissional (CAMPOLI & DARLING-HAMMOND, 2022). Os pesquisadores estabeleceram uma relação entre os dados do *survey* de uma amostra representativa de diretores da educação primária e secundária da Califórnia e os arquivos de dados administrativos estaduais contendo

---

<sup>22</sup> Tradução nossa de “three core values: promoting equity and social justice; presuming the competence of all learners; and treating access to a high-quality general education curriculum as every student’s educational right” through developing “six leadership practices: visioning, using data well, using research and evidence to guide instruction, sharing leadership, coaching teaching, and reflecting on practice” (HOWLEY *et al.*, 2019, p. 5).

dados longitudinais sobre as características e os resultados de estudantes, professores, diretores e escolas, incluindo a retenção de professores e o aproveitamento dos estudantes em linguagem e matemática.

Controlando uma ampla variedade de fatores relativos a estudantes, professores, escolas e distritos, os pesquisadores descobriram que o acesso dos diretores a certas áreas de conteúdo enfatizadas na formação profissional (ou seja, gestão de mudanças, liderança no ensino, criação de um ambiente escolar positivo, formação de pessoas, atendimento das necessidades dos estudantes diversos) apresenta uma relação positiva com a retenção de professores. Um índice de acesso geral à formação profissional, que combinou esses componentes com uma medida da frequência de formação profissional, também mostrou uma relação positiva com a retenção de professores, embora nenhuma dessas relações atinja um nível de significância estatística.

No entanto, os pesquisadores consideraram as associações entre o alcance da formação profissional dos diretores, conforme medido pelo índice, e o aproveitamento dos estudantes bastante fortes e consistentes. O índice geral de formação profissional e cada componente do conteúdo da formação profissional demonstram uma relação positiva e significativa com os ganhos dos estudantes tanto em linguagem como em matemática. A força da relação é considerável. Por exemplo: em média, um estudante cujo diretor tivesse recebido uma formação profissional mais extensa (uma pontuação de 9 de um total de 10, segundo o índice) ganharia um mês e meio a mais (29 dias) de aulas de linguagem e quase três meses (55 dias) de aulas extras de matemática em comparação com um estudante cujo diretor tivesse pouco acesso à formação profissional (uma pontuação de 2 de um total de 10, segundo o índice). Os achados do estudo, em particular, indicam que o fato de um diretor ter recebido uma formação profissional em liderança pedagógica está associado a ganhos de aproveitamento da maioria dos estudantes, e esses ganhos são maiores considerando que são estudantes de grupos historicamente excluídos - estudantes negros(os), latinas(os) e nativos americanos.

## **Pesquisa sobre a formação profissional dos diretores: limitações e oportunidades**

Nossas conclusões são extraídas de uma revisão minuciosa da literatura que analisa cuidadosamente as metodologias e os resultados dos estudos. Embora alguns pesquisadores tenham citado estudos que demonstraram que a formação profissional dos diretores “não importa” (COGGSHALL, 2015; HOWLEY *et al.*, 2019), consideramos que programas criados com critério e implementados com cuidado e que incorporaram as melhores práticas identificadas em pesquisas anteriores contribuíram para os conhecimentos e as habilidades dos diretores e, quando medidos, contribuíram para os resultados positivos das escolas e dos estudantes.

Os estudos para os quais não se puderam estabelecer relações positivas entre a formação profissional e os resultados dos estudantes não incluíram as principais características de programas bem-sucedidos (por exemplo: o Programa de Excelência de Diretores do Texas) ou enfrentaram sérios problemas de implementação, incluindo a falta de participação da maioria dos membros do grupo de tratamento (por exemplo: o programa de Formação Profissional Distrital). O estudo de um programa constatou que influências positivas para alguns diretores e não para outros correspondia às diferenças na qualidade da mentoria disponível aos diretores que eram mais efetivos em relação àqueles que eram menos efetivos. Esse estudo também identificou as diferenças na experiência dos

diretores que pareciam afetar a habilidade em dar retorno aos professores (por exemplo: o programa do Centro de Liderança Educacional da Universidade de Washington). Por fim, um programa que influenciou positivamente as percepções dos diretores sobre sua aprendizagem, mas não sua efetividade medida, não contava com um elemento de mentoria (Programa McREL de Formação Profissional de Liderança Equilibrada).

Essa evidência mais recente amplia nosso entendimento do modo como os programas que incorporam as características da formação profissional de alta qualidade — por exemplo: aplicação do aprendizado sobre liderança pedagógica, formação de pessoas e desenvolvimento de organizações e gestão de mudanças combinados com mentorias e comunidades profissionais que apoiam a reflexão — influenciam a prática dos diretores e, em alguns casos, como as mudanças na prática parecem influenciar os professores, as escolas e os resultados dos estudantes. Além disso, esses estudos mais novos oferecem percepções sobre as características desses elementos que parecem importar, como os tipos de oportunidades de aprendizagem aplicada e reforços da mentoria que estão associados a mudanças nas práticas e nos resultados. Pesquisas recentes também oferecem percepções sobre a necessidade — e as possibilidades — de desenvolver uma aprendizagem profissional poderosa para dar respaldo à equidade e à justiça social, incluindo o atendimento das necessidades dos estudantes diversos.

Nossa revisão também destaca evidências sobre os desafios de desenho e implementação que podem comprometer os esforços bem intencionados de formação profissional — por exemplo: uma falha em selecionar e formar adequadamente os mentores ou um corpo de conteúdo que não seja apropriado para todos os participantes com base em sua experiência anterior.

Grande parte das pesquisas dedicadas a analisar os resultados dos programas de formação profissional dos diretores fornece poucos detalhes sobre o conteúdo e o que foi ministrado durante a formação profissional oferecida. Dado que a maioria dos diretores têm oportunidades limitadas de aprendizagem profissional, e as oportunidades que muitos tiveram não reúnem as características dos programas de referência de formação profissional (ROWLAND, 2017), temos de contar com as pesquisas que oferecem mais informações sobre o conteúdo do programa, formatos de ensino, implementação, contexto e participantes do programa para entender melhor como a formação profissional de alta qualidade pode influenciar os resultados. Na medida em que essas informações não são fornecidas, nossas conclusões não são definitivas. Ao mesmo tempo, consideramos as linhas de pesquisa disponíveis como partes de uma narrativa maior que, coletivamente, podem agregar algo à base de conhecimentos sobre a formação profissional para diretores efetivos.

A literatura mais recente também aponta para questões que ainda não foram totalmente abordadas e podem orientar pesquisas futuras:

- Quais características e atributos constituem os programas de sucesso? Como isso pode variar de acordo com diferentes participantes do programa (por exemplo: iniciantes versus diretores experientes, diretores que atuam em escolas com muitos recursos versus escolas com poucos recursos, diretores que atuam em escolas primárias versus escolas dos primeiros anos da educação secundária ou dos anos finais da educação secundária, diretores que atuam em escolas grandes versus escolas menores) e em contextos diferentes (por exemplo: distritos rurais versus urbanos, distritos grandes versus menores, distritos com muitos recursos versus com poucos recursos)?

- Qual é a dosagem (ou seja, a quantidade de tempo e tratamento oferecidos) necessária para que os programas de formação profissional (incluindo vários recursos desses programas) sejam suficientes para ajudar os diretores? Como isso pode variar de acordo com os participantes do programa, o contexto e a combinação de ferramentas ou oportunidades de aprendizagem?
- Quanto tempo pode levar para se ver o impacto da participação em um programa de formação profissional? Como isso pode variar de acordo com os participantes do programa e o contexto?
- Como a natureza da formação profissional de uma liderança mudará ao longo da carreira de um diretor, com quais tipos de formação profissional os diretores se beneficiariam mais em diferentes momentos de suas carreiras (iniciantes, no meio e no fim de carreira)?
- Quais são os desafios relacionados à implementação dos programas de formação profissional de alta qualidade? Como esses desafios podem ser enfrentados?
- Qual o papel dos distritos para facilitar a obtenção de resultados positivos relacionados à participação do diretor nos programas de formação profissional?
- Como as experiências dos diretores ao longo de suas carreiras (ou seja, o caminho a trilhar para chegar ao cargo de diretor escolar) estão relacionadas com os resultados da participação nos programas de formação profissional? Por exemplo: como a participação em uma formação profissional para atuar como professor mentor ou para se tornar um assistente de direção influencia a prática do diretor e os respectivos resultados de professores, escolas e estudantes?

Pesquisas futuras poderão abordar essas e outras questões coletando e analisando mais informações ao comparar os participantes do programa com os não participantes (por exemplo: detalhes sobre os participantes do programa e os não participantes, como preparação prévia, acesso a recursos de apoio, experiência como administrador escolar e experiência como professor, além de detalhes das condições e do contexto vivenciados pelos participantes e não participantes do programa) para avaliar o impacto do programa.

Responder às perguntas apresentadas acima e prestar muita atenção às metodologias utilizadas aos participantes e à implementação do programa promoveriam um avanço no conhecimento das melhores abordagens nessa área para formar e apoiar as lideranças escolares.

## Acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade

Nas seções anteriores, mostramos que a aprendizagem profissional de alta qualidade para diretores está associada a seus conhecimentos, habilidades e práticas, além de sua habilidade para reter funcionários e apoiar os estudantes em sua aprendizagem. A próxima pergunta que fazemos é: até que ponto os diretores têm acesso a tais oportunidades de aprendizagem? Nesta seção, abordamos essa questão analisando os dados de *surveys* realizados com amostras representativas de diretores.

### Visão geral dos *surveys* com diretores da Califórnia, da Carolina do Norte e em âmbito nacional

Para entender o acesso dos diretores às oportunidades de aprendizagem de alta qualidade, desenhamos e analisamos *surveys* idênticos realizados com amostras representativas nacionais de diretores afiliados à Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (2019) e à Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (2020). Combinados, os dados coletados desses dois grupos formam uma amostra nacional de 836 diretores de educação primária e secundária. Também analisamos duas amostras estaduais de diretores de escolas públicas pesquisadas para estudos anteriores que incluíram questões semelhantes sobre experiências de aprendizagem profissional: uma da Califórnia (2017) e outra da Carolina do Norte (2018). Os dados nacionais oferecem uma visão geral da aprendizagem profissional dos diretores em todo o país, enquanto os *surveys* da Califórnia e da Carolina do Norte (com 461 e 847 diretores, respectivamente) ajudam a explicar como as políticas públicas estaduais podem influenciar as oportunidades de aprendizagem profissional dos diretores. Um panorama das amostras da pesquisa, dos dados coletados, das análises e dos resultados está disponível no suplemento técnico *on-line*<sup>25</sup>.

### Acesso dos diretores a uma preparação consistente

Com relação à preparação pré-serviço, pudemos analisar tanto os dados nacionais quanto os dados da Califórnia. Os dados do *survey* nacional mostram que mais de 70% dos diretores tiveram, pelo menos, acesso superficial a quase todos os temas importantes para o desenvolvimento da competência de liderança e que o acesso a esse conteúdo aumentou na última década. Porém, menos diretores tiveram oportunidades de aprendizagem autênticas e experiências com estágios bem desenhados, variando de 40% a 60%, dependendo do tipo de experiência. Em todas essas áreas, os diretores da Califórnia tiveram mais oportunidades de aprender do que os diretores do *survey* nacional, provavelmente em consequência das recentes reformas no credenciamento de diretores e programas, como discutiremos na próxima seção, “Políticas públicas para a formação dos diretores”.

### Acesso a conteúdos importantes

No *survey* nacional, mais de dois terços dos diretores disseram ter tido, pelo menos, acesso mínimo a todas as áreas de conteúdo que a pesquisa identifica como sendo importantes para o desenvolvimento das competências de liderança dos diretores. Para os diretores que passaram pela preparação mais recentemente, o percentual foi superior a 80% na maioria das áreas, sugerindo que as mudanças feitas nas políticas públicas nos últimos dez anos podem ter servido para um aprofundamento do conteúdo abordado na preparação dos diretores. As mudanças de acesso foram mais acentuadas

---

<sup>25</sup> Descrições detalhadas da metodologia dos *surveys* e dos resultados estão disponíveis no suplemento técnico *on-line* em <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals>.

em duas áreas: atendimento das necessidades dos estudantes de inglês e criação de um ambiente escolar que use a disciplina para fins restaurativos ( $p < 0,01$ ).

Entretanto, essas áreas ainda estavam entre aquelas em que os diretores apresentavam menor probabilidade de ter oportunidades de aprender, juntamente com o modo de recrutar e reter professores, como dar respaldo à aprendizagem mais aprofundada e como ajudar na saúde física e mental dos estudantes. Os diretores da Califórnia mostraram uma probabilidade significativamente maior do que os diretores do *survey* nacional de encontrar todos esses tipos de experiências de aprendizagem, exceto um deles ( $p < 0,01$ ), especialmente nas áreas associadas à preparação para atender às necessidades dos estudantes diversos. Esse achado sugere que políticas públicas diferenciadas podem criar diferentes ambientes para a aprendizagem dos diretores dentro dos estados, uma questão que discutiremos na próxima seção. O mais impressionante é que quase todos os diretores da Califórnia (99%) relataram ter acesso a programas de preparação que abordavam a maneira de apoiar os estudantes de diversas origens étnicas, raciais, linguísticas e culturais, contrastando com a média nacional de 82%. Além disso, quase todos os diretores da Califórnia (97%) tiveram acesso à formação pré-serviço para atender às necessidades dos estudantes de inglês, em comparação com apenas cerca de dois terços dos diretores do *survey* nacional (68%).

**Tabela 2 – Conteúdo a que os diretores da Califórnia e os diretores do *survey* nacional tiveram acesso durante a preparação**

	Califórnia	Nacional	Nacional	
			Diretores certificados nos últimos 10 anos	Diretores certificados há mais de 10 anos
Tamanho da amostra	461	836	197	559
<b>Liderança pedagógica</b>				
Liderar o ensino com enfoque no desenvolvimento do pensamento de ordem superior dos estudantes	93%**	83%	87%	80%
Liderar o ensino com enfoque em elevar o desempenho da escola como um todo nos testes padronizados	93%**	83%	87%	81%
Selecionar estratégias e materiais curriculares efetivos	91%**	82%	87%*	79%
Liderar o ensino que ajuda na implementação de novas normas estaduais	81%	78%	84%*	74%
<b>Liderança e gestão da melhoria escolar</b>				
Usar dados de estudantes e escolas para atingir a melhoria escolar contínua	95%**	90%	94%*	88%
Liderar um processo de mudança geral na escola para melhorar o aproveitamento dos estudantes	97%**	83%	85%	81%
Engajar-se no autoaperfeiçoamento e em sua própria aprendizagem contínua	98%**	88%	88%	87%
<b>Determinação das condições de ensino e aprendizagem</b>				
Desenvolver ambientes de trabalho colaborativo	99%**	84%	88%	82%
Trabalhar com várias partes interessadas da escola e da comunidade, incluindo pais, educadores e outros parceiros	99%**	88%	93%*	86%
Liderar escolas que apoiam estudantes de diversas origens étnicas, raciais, linguísticas e culturais	99%**	82%	86%	81%

	Califórnia	Nacional	Nacional	
			Diretores certificados nos últimos 10 anos	Diretores certificados há mais de 10 anos
Liderar escolas que ajudam no desenvolvimento socioemocional dos estudantes	95%**	75%	80%	73%
Desenvolver sistemas que ajudam no desenvolvimento das crianças em termos de sua saúde física e mental	95%**	72%	75%	70%
Criar um ambiente escolar que favorece o desenvolvimento de jovens com responsabilidade pessoal e social	–	76%	82%*	73%
Criar um ambiente escolar que usa a disciplina para fins restaurativos	92%**	67%	77%**	62%
Redesenhar a organização e a estrutura da escola para ajudar professores e estudantes a aprofundarem sua aprendizagem	96%**	72%	78%	70%
Formação de pessoas				
Desenhar oportunidades de aprendizagem profissional para professores e outros funcionários	96%**	77%	80%	76%
Ajudar os professores a melhorarem por meio de ciclos de observação e retorno	96%**	86%	86%	85%
Recrutar e reter professores e outros funcionários	90%**	71%	78%~	68%
Gerenciar o funcionamento da escola com eficiência	98%**	91%	92%	91%
Saber como investir recursos para ajudar a melhorar o desempenho da escola	95%**	76%	81%	74%
Atendimento das necessidades de todos os estudantes				
Atender às necessidades dos estudantes de inglês	97%**	68%	78%**	64%
Atender às necessidades dos estudantes com deficiência	98%**	91%	91%	91%
Atender todas as crianças com equidade	98%**	87%	91%	85%

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observação: no survey nacional, a pergunta aos diretores foi: “Durante seu programa de preparação, qual foi a utilidade das oportunidades de formação profissional nas seguintes áreas para melhorar seu modo de [área temática] (se for o caso)?” Os diretores podiam fazer sua escolha a partir desta lista de respostas: “não foi nada útil”, “ligeiramente útil”, “um pouco útil”, “extremamente útil” ou “N/A Não tive essa oportunidade”. A tabela mostra o percentual de diretores que não responderam “N/A Não tive essa oportunidade”, indicando que tiveram, pelo menos, acesso mínimo à aprendizagem profissional abordando esse tema durante sua preparação. No survey da Califórnia, a pergunta aos diretores foi: “Até que ponto seu programa de preparação de liderança enfatizou o aspecto de [área temática]?” A tabela mostra o percentual de diretores que selecionaram “no nível mínimo”, “um pouco”, “até certo ponto” ou “em grande medida” e exclui aqueles que responderam “nem um pouco”.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019); *Survey* de Diretores da Califórnia, 2017.

## Acesso a oportunidades autênticas de aprendizagem

Embora grande e crescente número de diretores tenham acesso a conteúdos importantes, as estratégias de ensino que encontram não evoluíram exatamente na mesma velocidade. Poucos diretores têm acesso a oportunidades autênticas de aprendizagem desenvolvidas no trabalho durante a preparação, e os estágios de alta qualidade ainda são relativamente raros.

Pouco mais da metade dos diretores de todo o país fizeram um programa de preparação com atividades baseadas em problemas (60%), atividades de campo (58%) ou coortes (57%), conforme Tabela 3. Além disso, apenas 17% dos diretores relataram ter tido a oportunidade de concluir um projeto em uma escola que não fosse aquela em que estivessem lecionando na época. Isso significa que a maioria dos diretores aprendeu a desempenhar as funções de administradores enquanto atuavam como professores e não tiveram a oportunidade de executar um projeto de aprendizagem aplicada no contexto de uma escola na qual puderam assumir um cargo administrativo com mentoria. Embora as oportunidades autênticas de aprendizagem estejam se tornando mais disponíveis nos cursos de formação pré-serviço para diretores, os ganhos de acesso não têm sido muito grandes (aumentando de cerca de 56%-57% para 64%-68% nos casos de aprendizagem baseada em problemas e na aprendizagem em campo, respectivamente), sugerindo que poderia ser feito mais para melhorar as experiências de aprendizagem dos candidatos ao cargo de direção.

Mais uma vez, os diretores da Califórnia mostram uma probabilidade significativamente maior do que os diretores do *survey* nacional de terem vivenciado modos mais efetivos de aprendizagem durante a formação pré-serviço. Como mostrado na Tabela 3, estão incluídas abordagens de aprendizagem baseadas em problemas (69% versus 60% do *survey* nacional), projetos de campo (76% versus 58% do *survey* nacional) e oportunidades de aprendizagem baseadas em coortes (73% versus 57% do *survey* nacional).

Embora a maioria dos diretores do *survey* nacional (77%) tenha relatado ter passado por algum tipo de estágio, menos da metade dos que fizeram um estágio (46%) sentiram que a experiência os preparou adequadamente para seu primeiro ano no cargo. Verificamos que somente cerca de metade dos diretores que passaram por estágios tinham assumido responsabilidades próprias de uma liderança educacional, como liderança, facilitação e tomada de decisões (Tabela 3). O acesso a estágios tem aumentado na última década, atingindo 82% dos diretores recém-certificados, que também apresentavam uma probabilidade visivelmente maior de terem passado por experiências que desenvolveram suas competências de liderança. No *survey* nacional, 57% dos diretores certificados nos últimos dez anos tinham responsabilidades típicas de uma liderança educacional e 68% conseguiram desenvolver uma visão de liderança educacional sobre a melhoria da escola em comparação com 49% e 53%, respectivamente, dos diretores certificados há mais de dez anos. Ainda assim, quase metade dos diretores que foram certificados recentemente sentiram que seus estágios não os prepararam adequadamente para seu primeiro ano no cargo.

Na Califórnia, na época do *survey* (2017), um número um pouco menor de diretores teve acesso a um estágio ou experiência no campo durante seu programa pré-serviço (68%, em comparação com 77% do *survey* nacional), mas aqueles que fizeram um estágio relataram ter tido uma experiência mais útil. Um número significativamente maior de diretores da Califórnia relatou ter conseguido ganhar uma experiência pertinente para o trabalho (74%, em comparação com 52% do *survey* nacional) e desenvolver uma visão de liderança para apoiar estudantes e professores (77%, em comparação com 57% do *survey* nacional). Além disso, os diretores da Califórnia registravam maior probabilidade de relatar que sua formação prática estava fortemente alinhada com suas atividades teóricas (64%, em comparação com 47% do *survey* nacional). No geral, cerca de três quartos (74%) dos diretores da Califórnia achavam que seus estágios constituíram uma boa experiência de aprendizagem para se tornarem diretores, em comparação com apenas 46% do *survey* nacional. Desde a época do *survey*, a Califórnia lançou um programa de indução para diretores como parte de um sistema de credenciamento de dois níveis, bem como uma avaliação de desempenho que exige que os diretores participem de trabalhos de campo significativos em que tenham de se envolver nas tarefas essenciais de uma liderança escolar. É provável que a parcela de diretores que passarem pela experiência de receber um apoio prático de alta qualidade aumente em consequência dessas constantes mudanças nas políticas públicas (REISING *et al.*, 2019).

**Tabela 3 - Acesso dos diretores a oportunidades autênticas de aprendizagem na Califórnia e em âmbito nacional**

	Califórnia	Nacional	Nacional	
			Diretores certificados nos últimos 10 anos	Diretores certificados há mais de 10 anos
Tamanho da amostra	461	836	197	559
O programa utilizou abordagens de aprendizagem baseada em problemas, como pesquisa de ação ou projetos de aprendizagem baseada em investigação, nos quais reuni e analisei dados para ajudar a resolver um problema	69%**	60%	64%	57%
O programa utilizou projetos de campo nos quais empreguei ideias das aulas teóricas e as apliquei em minha experiência no campo	76%**	58%	68%~	56%
Executei um projeto completo em outra escola para o qual precisei trabalhar com a equipe para alcançar uma meta	–	17%	18%	17%
No meu programa de preparação de liderança, fiz um estágio supervisionado ou tive uma experiência no campo em que trabalhei diretamente com um diretor e executei tarefas administrativas sob supervisão	68%*	77%	82%	76%
Dentre os diretores que fizeram um estágio ou experiência no campo <sup>a</sup>				
Meu estágio/experiência no campo me preparou adequadamente para meu primeiro ano como diretor	74%**	46%	53%	44%
Eu tinha as responsabilidades de liderar, facilitar e tomar decisões próprias de uma liderança educacional	74%**	52%	57%	49%
Consegui desenvolver a visão de uma liderança educacional em relação ao fomento do sucesso e do bem-estar de cada estudante e adulto na comunidade de aprendizagem	77%**	57%	68%*	53%
Meu estágio/experiência no campo estava fortemente alinhado com a teoria e as atividades acadêmicas	64%**	47%	59%*	44%

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observações: os diretores foram convidados a “indicar até que ponto as seguintes afirmações sobre seu programa de preparação de liderança são verdadeiras”. Eles receberam opções em uma escala de cinco pontos variando de “nem um pouco verdadeiro” a “verdade em grande medida”. Os percentuais indicam a proporção de diretores que selecionaram as duas opções representando a melhor avaliação: “verdadeiro até certo ponto” ou “verdadeiro em grande medida”.

No *survey* nacional, somente os diretores que afirmaram ter feito estágio ou tido uma experiência no campo foram orientados a responder aos quatro itens listados nesta seção. No *survey* da Califórnia, todos os diretores tiveram a opção de responder aos quatro itens, independentemente de afirmar terem feito um estágio ou não.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019); *Survey* de Diretores da Califórnia, 2017.

As pesquisas que revisamos sugerem que os estágios que proporcionam experiências relevantes e práticas integradas às atividades acadêmicas são mais efetivos para preparar os candidatos ao cargo de diretor do que os estágios sem essas qualidades. Contudo, como nossos dados e outras análises sugerem, em todo o país, as experiências com estágios variam muito (HAFNER *et al.*, 2012). Alguns candidatos fazem um estágio remunerado na escola de um diretor veterano especialista, assumindo tarefas específicas de liderança de forma planejada durante um ano inteiro. Outros podem fazer um “estágio” que é, na verdade, apenas um projeto implementado na escola onde lecionam ou somente algumas semanas de estágio fora dessa escola (por exemplo: trabalhando como estagiário durante as férias escolares ou em um curso de verão) que pode não oferecer oportunidades de aprender a executar muitas das tarefas de um diretor.

Para entender melhor os tipos de experiências de aprendizagem que contribuem para a percepção dos diretores de estarem preparados, desagregamos os achados do *survey* segundo aqueles que sentiram que seus estágios os prepararam adequadamente para o primeiro ano como diretores e os comparamos com aqueles que não se sentiram adequadamente preparados.

Como mostrado na Tabela 4, os diretores que se sentiram adequadamente preparados por seus estágios apresentavam uma probabilidade muito maior de dizer que seus programas proporcionaram experiências de nível “moderado” ou “grande” que refletiam o trabalho de uma liderança educacional (77%, em comparação com 31% dos diretores que não se sentiram preparados); que lhes permitiu desenvolverem uma visão de liderança com respeito ao fomento do sucesso e do bem-estar dos membros da comunidade escolar (88% versus 30% daqueles que se sentiam mal preparados); e que havia um forte alinhamento do estágio ou experiência no campo com a teoria e as atividades acadêmicas (75% versus 24% daqueles que se sentiam mal preparados). Esses achados sugerem que os estágios cuja experiência é bastante pertinente para as responsabilidades de um diretor e são propositadamente respaldados pelas atividades acadêmicas são percebidos pelos candidatos como um fator que contribui para desenvolverem suas habilidades para liderar uma escola.

**Tabela 4 – Experiências dos diretores com estágios, âmbito nacional**

	Diretores que fizeram estágios	Diretores que se sentiram adequadamente preparados por seus estágios	Diretores que se sentiram mal preparados por seus estágios
Tamanho da amostra	644	294	343
Meu estágio/experiência no campo me preparou adequadamente para meu primeiro ano como diretor	46%	–	–
Eu tinha as responsabilidades de liderar, facilitar e tomar decisões próprias de uma liderança educacional	52%	77%**	31%
Consegui desenvolver a visão de uma liderança educacional com respeito ao fomento do sucesso e do bem-estar de cada estudante e adulto na comunidade de aprendizagem	57%	88%**	30%
Meu estágio/experiência no campo estava fortemente alinhado com a teoria e as atividades acadêmicas	47%	75%**	24%

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observação: entre os diretores que fizeram um estágio, foram caracterizados como adequadamente preparados aqueles que responderam que seu estágio e/ou experiência no campo os preparou adequadamente para seu primeiro ano como diretor “até certo ponto” ou “em grande medida”. Aqueles que responderam “nem um pouco”, “no nível mínimo” ou “um pouco” foram categorizados como se sentindo mal preparados. Os entrevistados que responderam terem feito um estágio supervisionado ou tido uma experiência no campo foram questionados sobre até que ponto seus estágios ou experiências de campo refletiam os outros atributos listados. Os diretores receberam as opções “nem um pouco”, “no nível mínimo”, “um pouco”, “até certo ponto” e “em grande medida”. Os percentuais apresentados na tabela indicam a proporção de diretores que responderam que seus estágios incluíam cada atributo “até certo ponto” ou “em grande medida”.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019).

## Varição na preparação dos diretores, segundo o nível de pobreza da escola

Nossos dados sugerem que o acesso a programas consistentes de preparação de diretores não é um processo inteiramente equitativo. No *survey* nacional, os diretores das escolas com baixo nível de pobreza apresentam uma probabilidade significativamente maior do que aqueles que atuam em escolas com alto nível de pobreza de passarem por uma preparação para desenvolver ambientes de trabalho colaborativo, trabalhando com várias partes interessadas das escolas e das comunidades, apoiando um aprendizado mais profundo e desenhando oportunidades profissionais para os funcionários (Tabela 5). Os resultados do *survey* nacional também sugerem que os diretores das escolas com baixo nível de pobreza apresentam uma probabilidade visivelmente maior do que os diretores das escolas com alto nível de pobreza de contarem com uma preparação para liderar um processo de mudança total da escola para melhorar o aproveitamento dos estudantes (89% versus 75%), desenvolver sistemas que ajudem na saúde física e mental das crianças (77% versus 66%), formar jovens com responsabilidade pessoal e social (77% versus 66%), criar um ambiente escolar restaurativo (69% versus 55%), recrutar e reter funcionários (71% versus 61%) e atender às necessidades dos estudantes de inglês (68% versus 56%) — diferenças grandes o suficiente para serem consideradas relevantes, mesmo que não sejam estatisticamente significativas.

Como discutiremos na próxima seção, as políticas públicas podem fazer a diferença na equalização do acesso à preparação de alta qualidade. Como mostrado na Tabela 5, quase todos os diretores da Califórnia (normalmente 90% ou mais) tiveram acesso a todas as áreas de aprendizagem compreendidas no *survey*, e as discrepâncias entre os diretores das escolas com baixo e alto nível de pobreza não são visíveis. Da mesma forma, o acesso dos diretores da Califórnia a programas que oferecem estratégias efetivas para ministrar a preparação é muito maior do que a média nacional, especialmente para aqueles que atuam em escolas com alto nível de pobreza.

Ao comparar diferenças geográficas no acesso à preparação de alta qualidade para diretores, não encontramos grandes ou consistentes diferenças de acesso para diretores em cidades, subúrbios ou áreas rurais ou para diretores de escolas com populações maiores e menores de estudantes não brancos.

**Tabela 5 – Relatos dos diretores a respeito do acesso a vários temas e estratégias de programa durante a preparação, de acordo com o nível de pobreza da escola, *surveys* nacional e da Califórnia**

	Nacional		Califórnia	
	Escolas com baixo nível de pobreza	Escolas com alto nível de pobreza	Escolas com baixo nível de pobreza	Escolas com alto nível de pobreza
Tamanho da amostra	292	84	123	105
Temas				
Liderança pedagógica				
Liderar o ensino com enfoque no desenvolvimento do pensamento de ordem superior dos estudantes	81%	83%	94%	95%
Liderar o ensino com enfoque em elevar o desempenho da escola como um todo nos testes padronizados	82%	80%	89%	95%
Selecionar estratégias e materiais curriculares efetivos	80%	80%	91%	91%
Liderar o ensino que ajuda na implementação das novas normas estaduais	79%	74%	79%	85%

	Nacional		Califórnia	
	Escolas com baixo nível de pobreza	Escolas com alto nível de pobreza	Escolas com baixo nível de pobreza	Escolas com alto nível de pobreza
Estratégias do programa				
O programa utilizou abordagens de aprendizagem baseadas em problemas, como pesquisa de ação ou projetos de aprendizagem baseada em investigação, nos quais reuni e analisei dados para ajudar a resolver um problema	68%	59%	70%	75%
O programa utilizou projetos de campo nos quais empreguei ideias das aulas teóricas e as apliquei em minha experiência no campo	56%	58%	86%	73%
O programa organizou os candidatos ao cargo de diretor nas coortes de estudantes; ou seja, definiu grupos de indivíduos que começaram o programa juntos e permaneceram juntos durante todo período de seus cursos	62%	55%	64%*	77%

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observação: as escolas com baixo e alto nível de pobreza são definidas como escolas no quartil inferior e superior, respectivamente, da população escolar nacional e da população escolar da Califórnia em termos de proporção de estudantes elegíveis para almoço gratuito ou com preços reduzidos. No *survey* nacional, a pergunta aos diretores foi: “Em diferentes momentos de sua carreira (ou seja, durante seu programa de preparação e na fase em serviço), qual foi a utilidade das oportunidades de formação profissional nas seguintes áreas para melhorar seu modo de [área temática] (se for o caso)?” Os diretores podiam fazer sua escolha a partir desta lista: “nada útil”, “ligeiramente útil”, “um tanto útil”, “extremamente útil” ou “N/A Não tive essa oportunidade”. A tabela mostra o percentual de diretores que não responderam “N/A Não tive essa oportunidade”, indicando que tiveram, pelo menos, acesso mínimo à aprendizagem profissional abordando esse tema durante sua preparação. No *survey* da Califórnia, perguntou-se aos diretores: “Até que ponto seu programa de preparação de liderança enfatizou o aspecto de [área temática]?” A tabela mostra o percentual de diretores que selecionaram “no nível mínimo”, “um pouco”, “até certo ponto” ou “em grande medida” e exclui aqueles que responderam “nem um pouco”.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019); *Survey* de Diretores da Califórnia, 2017; Centro Nacional de Estatísticas da Educação (National Center of Education Statistics), Base Comum de Dados (2017-2018).

## **Acesso dos diretores à formação profissional de alta qualidade**

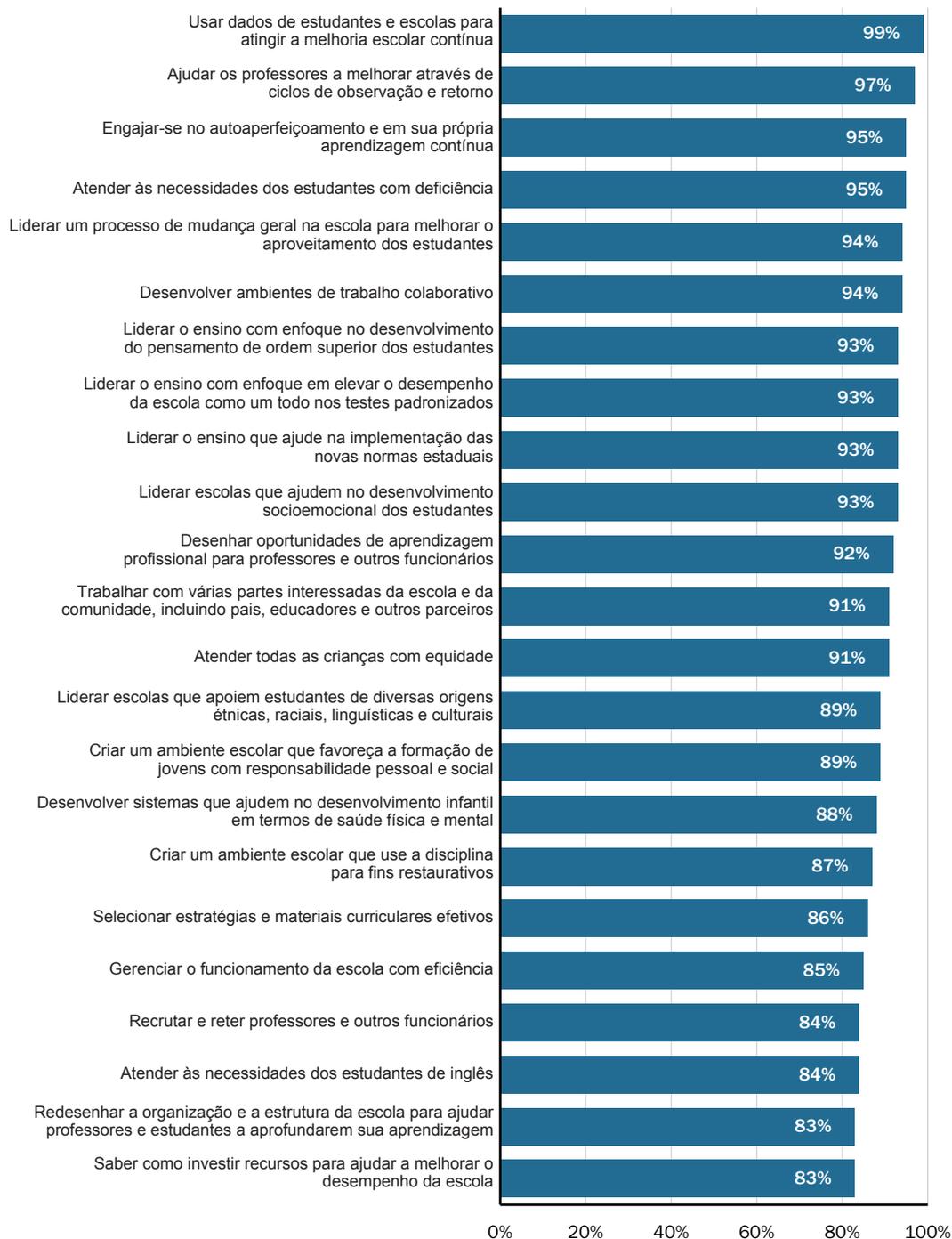
Ao considerarmos a carreira dos diretores, nossos dados do *survey* também nos permitem responder a esta pergunta: até que ponto os diretores têm acesso à formação profissional que a pesquisa associou com resultados positivos relativos a escolas, professores e estudantes? Especificamente, analisamos o acesso dos diretores a temas importantes para o desenvolvimento das competências de liderança, suas oportunidades autênticas de aprendizagem e o grau em que vivenciaram a mentoria. Também discutimos os temas de formação profissional mais requisitados pelos diretores e os obstáculos que enfrentam ao buscar a aprendizagem contínua.

### **Acesso a conteúdos importantes**

Verificamos que a maioria dos diretores têm, pelo menos, acesso mínimo à formação profissional que abrange um conteúdo importante. Como mostrado na Figura 2, cerca de 85% a 99% dos diretores relataram ter tido, pelo menos, uma exposição superficial aos 23 temas abordados no *survey*, sendo que o acesso à maioria deles se deu pela participação em oficinas ou conferências.

## Figura 2 – Conteúdo a que os diretores tiveram acesso durante a formação profissional

Amostra Nacional (n=836)



Observação: a pergunta aos diretores foi: “Durante a fase em serviço, qual foi a utilidade das oportunidades de formação profissional nas seguintes áreas para melhorar seu modo de [área temática] (se for o caso)?” Os diretores poderiam fazer sua escolha a partir desta lista de respostas: “nem um pouco útil”, “ligeiramente útil”, “um tanto útil”, “extremamente útil” ou “N/A Não tive essa oportunidade”. A figura mostra o percentual de diretores que não responderam “N/A Não tive essa oportunidade”, indicando que tiveram, pelo menos, acesso mínimo à aprendizagem profissional abordando esse tema em sua formação profissional. Fontes: Surveys de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019).

## Acesso a oportunidades autênticas de aprendizagem

Embora os diretores tenham acesso a uma grande variedade de conteúdos em oficinas e conferências, constatamos que eles contam com relativamente poucas oportunidades de acesso a formas de aprendizagem profissional que sejam colaborativas e aplicadas. Como mostrado na Tabela 6, apenas um terço dos diretores pôde participar da observação de pares e da mentoria três ou mais vezes durante os últimos dois anos. Embora mais diretores (54%) tenham tido a oportunidade de participar de uma rede de diretores, pelo menos, três vezes nos últimos dois anos, quase metade dos diretores não teve acesso regular a uma rede de pares. Na Califórnia, os diretores geralmente têm mais acesso a esses tipos de formação profissional colaborativa: quase dois terços (64%) dos diretores participaram de uma rede de diretores, pelo menos três vezes nos últimos dois anos, um número significativamente maior do que o índice nacional como um todo. Enquanto menos da metade dos diretores da Califórnia (43%) participou regularmente da observação de pares e da mentoria durante esse período, a proporção do *survey* nacional foi ainda menor (33%).

**Tabela 6 – Relatos dos diretores sobre a frequência de participação em formas colaborativas de formação profissional, do *survey* nacional e da Califórnia**

	Nacional			Califórnia		
Tamanho da amostra	836			461		
Sem contar a formação que você pode ter recebido por meio de seu programa de preparação de lideranças, com que frequência você participou dos seguintes tipos de atividades de formação profissional nos últimos dois anos?						
	Nunca	1–2 vezes	+3 vezes	Nunca	1–2 vezes	+3 vezes
Observação de pares/mentoria com uma oportunidade de fazer visitas com outros diretores para compartilhar a prática	34%	33%	33%*	29%	28%	43%*
Participação em uma rede de diretores (por exemplo: um grupo de diretores organizado por seu distrito educacional, uma agência externa ou na modalidade remota)	16%	29%	54%*	14%	22%	64%*

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (NASSP) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019); *Survey* de Diretores da Califórnia, 2017.

Apesar de as pesquisas mostrarem que a mentoria melhora as competências de liderança dos diretores, esse recurso não está prontamente disponível. No *survey* nacional, menos de um quarto dos diretores (23%) relataram ter tido um mentor no trabalho nos últimos dois anos, e menos da metade (44%) relatou ter tido um supervisor de direção (Tabela 7). Além disso, destacando a iniquidade de acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade, verificamos que os diretores que atuavam em escolas com alto nível de pobreza apresentavam menos da metade da probabilidade de ter acesso a um mentor no local de

trabalho em comparação com os diretores que atuavam em escolas com baixo nível de pobreza (10% versus 24%). Ao analisar as respostas dos *surveys* da Califórnia e da Carolina do Norte, constatamos que, embora os diretores desses dois estados pudessem ter mais acesso a um mentor no trabalho em comparação com o resto do país, o acesso ainda é muito baixo (37% na Califórnia e 35% na Carolina do Norte).

Os diretores que atendem escolas com alto nível de pobreza apresentavam menos da metade da probabilidade de ter acesso a um mentor no local de trabalho, em comparação com os diretores que atendem escolas de baixo nível de pobreza.

Os diretores que tiveram acesso a esse apoio individualizado o consideraram útil.

Daqueles que têm acesso, quase nove em cada dez diretores (87%) do *survey* nacional e quase quatro em cada cinco (78%) do *survey* da Carolina do Norte disseram que seus mentores contribuíram para seu sucesso como lideranças. Dois terços dos diretores do *survey* nacional (66%) também disseram que seus supervisores contribuíram para seu sucesso como lideranças.

**Tabela 7 – Acesso dos diretores a mentores e supervisores de direção**

	Nacional	Califórnia	Carolina do Norte
Tamanho da amostra	836	461	847
Além de seu programa de preparação de líderes, nos últimos dois anos você recebeu apoio por meio de um mentor ou um supervisor cujo serviço tenha sido disponibilizado pelo distrito educacional? <sup>a</sup>			
Sim, formalmente eu tive um mentor no local de trabalho	23%	37%	35%
Sim, eu tive um supervisor de direção	44%	–	–
Não, eu não tive apoio por meio de um mentor ou supervisor	42%	63%	65%
Para aqueles que tiveram acesso a um mentor ou supervisor: até que ponto os fatores a seguir contribuíram para seu sucesso como lideranças? <sup>b</sup>			
Um mentor no local de trabalho contribuiu para meu sucesso	87%*	-	78%
Um supervisor de direção contribuiu para meu sucesso	66%	-	-

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

a Nos *surveys* da Califórnia e da Carolina do Norte, a pergunta aos entrevistados foi: “Você teve formalmente um mentor no local de trabalho (que não fosse o mentor de seu programa de preparação de líderes) [nos últimos dois anos]?” e eles tiveram a opção de responder sim ou não. No *survey* nacional, foi pedido aos entrevistados que indicassem se tinham, no local de trabalho, um mentor, um supervisor de direção, ou nenhum dos dois. Como tal, a significância estatística entre os resultados nacional, da Califórnia e da Carolina do Norte não foi testada devido às diferenças nas opções de resposta dos *surveys*.

b Os diretores podiam selecionar “nem um pouco”, “pouco”, “um pouco” ou “muito” para esse item da pesquisa. Os números indicam o percentual de diretores que responderam “um pouco” ou “muito”.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019); *Survey* de Diretores da Califórnia, 2017; *Survey* de Diretores da Carolina do Norte, 2018.

Ao comparar as diferenças de acesso a temas de formação profissional de alta qualidade, estratégias de aprendizagem e mentoria, não encontramos discrepâncias grandes ou consistentes entre os diretores que atendem populações com maior ou menor número de estudantes não brancos.

## Varição na formação profissional dos diretores entre os estados

Embora não tenhamos dados de todos os estados, fica claro, ao comparar os resultados dos *surveys* da Califórnia e da Carolina do Norte, que existem grandes diferenças no acesso a uma abrangência expressiva de conteúdos importantes de formação profissional nesses dois estados. Quando questionados sobre o conteúdo abordado em grau “moderado” ou “grande”, em todas as categorias, exceto uma, os diretores da Califórnia relataram aproveitar oportunidades mais amplas para aprender, muitas vezes com grandes margens, especialmente nas categorias de liderança pedagógica, criação de um ambiente escolar positivo (que faz parte do sistema de prestação de contas es-

colar da Califórnia) e atendimento das necessidades dos estudantes diversos (Figura 3). Enquanto mais de dois terços dos diretores da Califórnia tiveram oportunidades de aprendizagem profissional para atender às necessidades dos estudantes de inglês e para atender todas as crianças de modo equitativo (67% e 68%, respectivamente), somente 26% dos diretores da Carolina do Norte tiveram oportunidades, até certo ponto ou em grande medida, de conhecer práticas para o atendimento aos estudantes de inglês, e apenas 45% tiveram oportunidades de conhecer práticas para o atendimento equitativo a todas as crianças. Divergências semelhantes foram observadas em relação ao atendimento de crianças com deficiência (56% na Califórnia vs. 39% na Carolina do Norte). Algumas dessas diferenças podem ocorrer porque a Califórnia destinou uma verba substancial para a formação profissional ao implementar novas normas estaduais ao longo de vários anos entre 2014 e 2020. Ao mesmo tempo, a Carolina do Norte fez cortes de verba para a formação profissional de modo bastante acentuado como parte de um conjunto mais amplo de reduções orçamentárias e mudanças de políticas públicas no estado (WESTED *et al.*, 2019).

Na categoria de formação de pessoas, os diretores da Carolina do Norte relataram ter ligeiramente mais oportunidades de aprendizagem sobre recrutamento e retenção de funcionários e como ajudar os professores a melhorarem por meio da observação e do retorno, provavelmente porque o governo estadual instituiu um sistema de avaliação em todo o estado, o que não ocorreu na Califórnia. Em ambos os estados, no entanto, o percentual de diretores que receberam apoio para adquirir conhecimentos sobre recrutamento e retenção de professores é bastante baixo (somente 38% na Carolina do Norte e 30% na Califórnia), tendência que também se reflete nos dados nacionais.

A maioria dos diretores demonstrou interesse em receber mais formação profissional em todos os temas abarcados em nosso *survey*. Os temas de maior demanda estavam relacionados à aprendizagem socioemocional e à educação infantil integral.

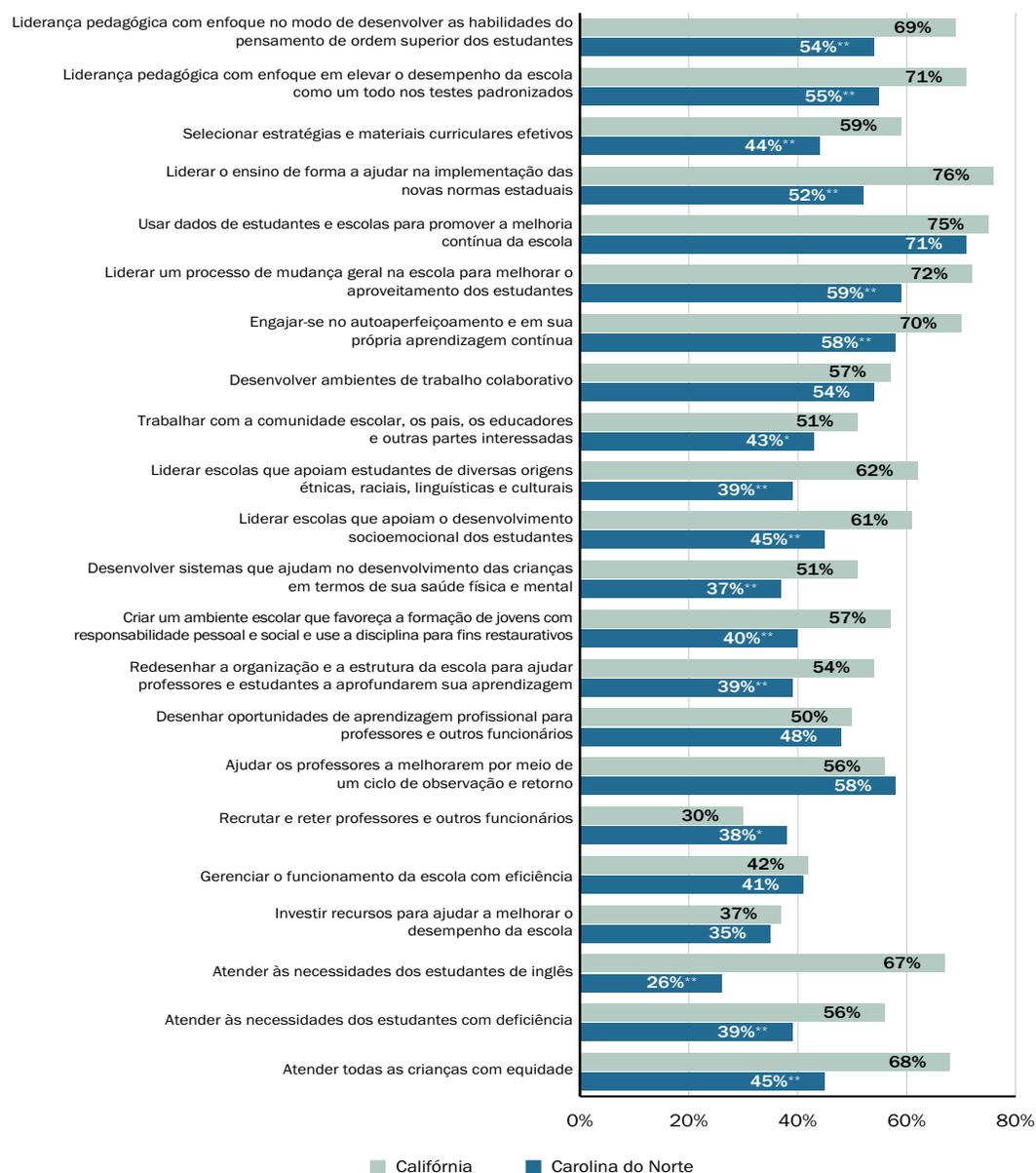
## Relatos dos diretores sobre as necessidades de formação profissional

A maioria dos diretores demonstrou interesse em receber mais formação profissional em todos os temas abarcados em nosso *survey*. Como mostrado na Figura 4, os temas de maior demanda estavam relacionados à aprendizagem socioemocional e à educação infantil integral, incluindo a ajuda no desenvolvimento socioemocional dos estudantes (84%) e sua saúde física e mental (81%), a promoção de uma aprendizagem mais aprofundada (77%) e a formação dos estudantes para se tornarem pessoas responsáveis (77%). Mais de três quartos dos diretores também estavam interessados em buscar a formação profissional para melhorar o aproveitamento dos estudantes (78%) e usar dados para melhoria contínua da escola (77%).

Além disso, em comparação com a média nacional, os diretores da Califórnia queriam ter mais de praticamente todos os temas de formação profissional; mais de 80% queriam mais formação em cada tema. Em contrapartida, menos da metade dos diretores da Carolina do Norte queriam mais formação em muitos dos temas abarcados em nosso *survey*. Isso pode ser devido a suas percepções da qualidade da formação profissional no estado. Um estudo recente de oportunidades de aprendizagem profissional na Carolina do Norte trouxe à tona consideráveis reclamações sobre a baixa qualidade das abordagens atuais, muitas vezes comparadas em tom negativo pelos entrevistados às estratégias muito mais robustas que eram difundidas antes dos cortes orçamentários dos últimos anos (BERRY *et al.*, 2019).

### Figura 3 – Relatos dos diretores sobre temas de formação profissional que foram abordados até certo ponto ou em grande medida

Survey da Califórnia (n=461), survey da Carolina do Norte (n=847)



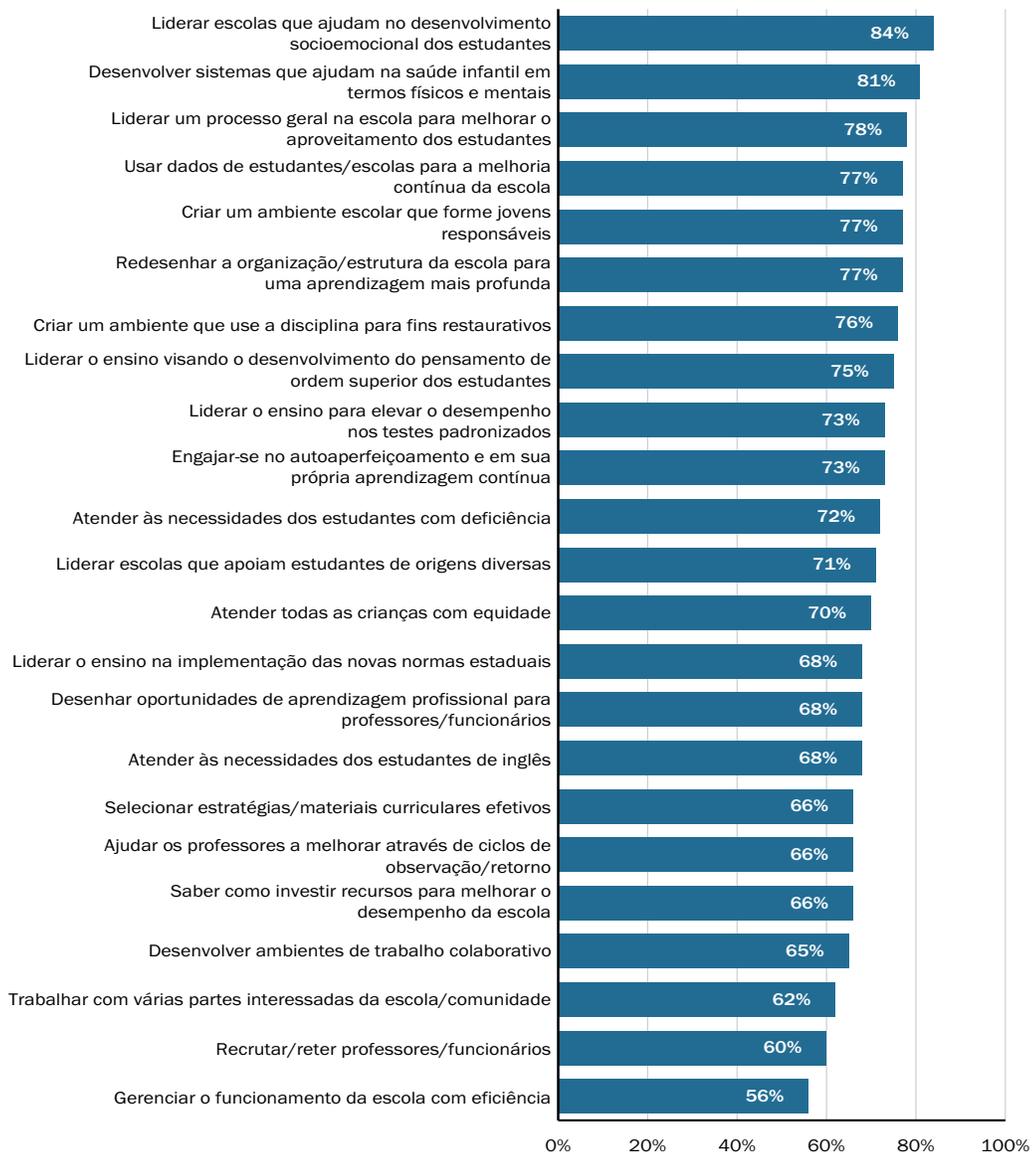
~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observação: a pergunta aos diretores foi: “Até que ponto os seguintes temas foram abordados na formação profissional da qual você participou com relação a [área temática]?” As áreas temáticas incluíram liderança pedagógica, liderança e gestão do processo de melhoria da escola, definição das condições de ensino e aprendizagem, formação de pessoas e atendimento das necessidades de todos os estudantes. Os diretores receberam as opções “nem um pouco”, “no nível mínimo”, “um pouco”, “até certo ponto” e “em grande medida”. Os percentuais indicam a proporção de diretores que selecionaram “até certo ponto” ou “em grande medida”.

Fontes: Survey de Diretores da Califórnia, 2017; Survey de Diretores da Carolina do Norte, 2018.

## Figura 4 – Temas da formação profissional mais requisitados pelos diretores

Survey Nacional (n=836)



Observação: a pergunta aos diretores foi: "Você gostaria de ter mais formação profissional nesta área?" Os percentuais indicam a proporção de diretores que responderam afirmativamente.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp, 2019).

Ao comparar diretores de escolas com diferentes composições discentes, também constatamos que os diretores de escolas com altas proporções de estudantes não brancos apresentavam maior probabilidade de ter interesse na formação profissional em quase todos os temas abarcados em nosso *survey* (Figura 5). Os temas de maior demanda estão relacionados à liderança pedagógica, que inclui a elevação do aproveitamento dos estudantes nos testes padronizados (88%), a implementação das novas normas estaduais (88%) e o desenvolvimento das habilidades do pensamento de ordem superior dos estudantes (87%). Os diretores das escolas com altos percentuais de estudantes não brancos também apresentavam probabilidade bem maior do que os diretores de escolas com baixos percentuais de estudantes não brancos de ter interesse na formação profissional sobre o atendimento equitativo a todas as crianças (82% versus 57%), o atendimento das necessidades dos estudantes de inglês (80% versus 48%) e o apoio aos estudantes de origens diversas (79% versus 56%).

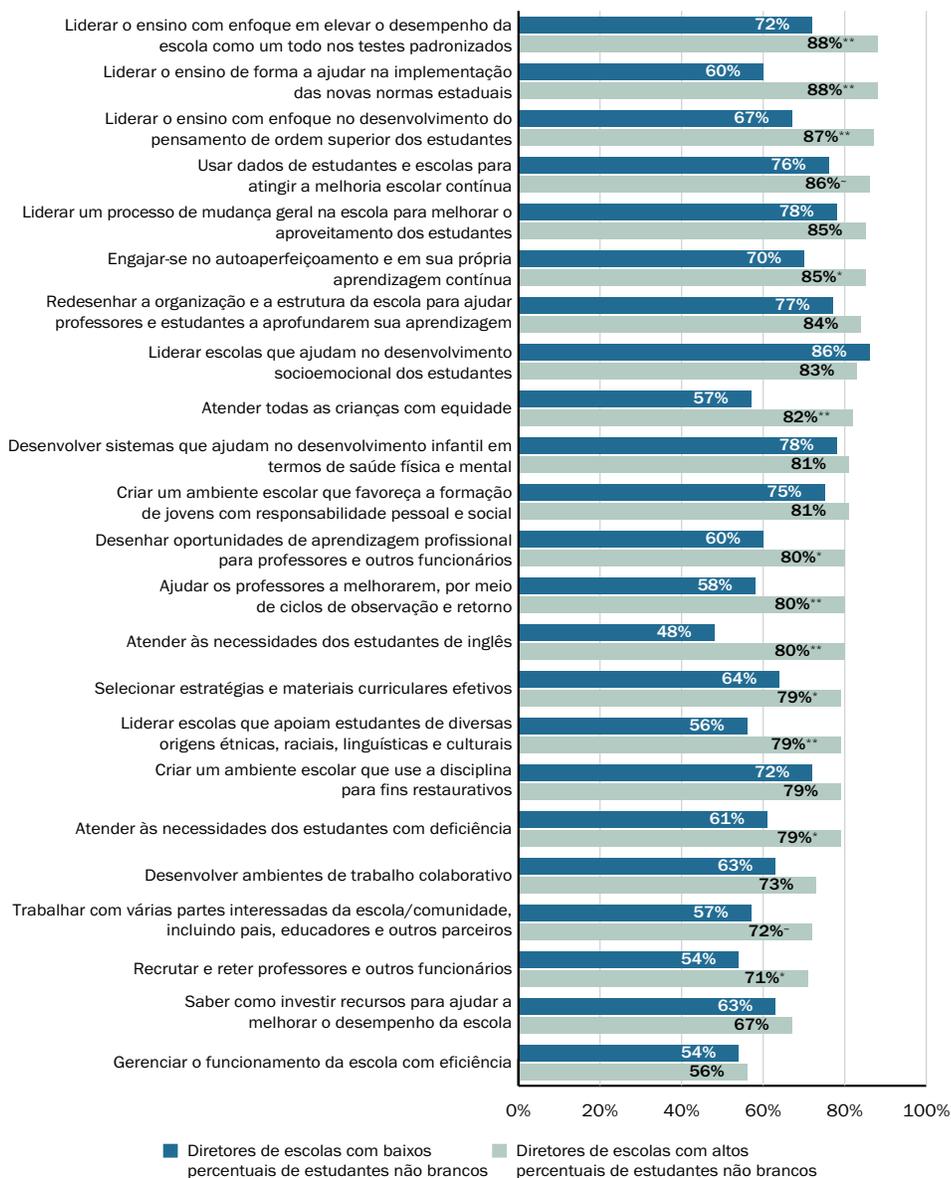
Apesar da alta demanda dos diretores por mais oportunidades de aprendizagem para desenvolverem suas competências de liderança, 85% dos diretores relataram enfrentar um ou mais obstáculos para prosseguir em sua formação profissional. No *survey* nacional, o obstáculo mais comum foi a falta de tempo (66%), seguida pela falta de recursos financeiros (45%) e cobertura insuficiente quando desejam sair para uma atividade de aprendizagem profissional (36%).

O *survey* nacional também revelou uma variação em todo o país. Por exemplo: ao comparar as regiões, verificamos que os diretores do Sul apresentavam maior probabilidade de relatar não encontrar obstáculos (20%), enquanto os diretores do Oeste eram os que apresentavam a menor probabilidade de afirmar o mesmo (8%). Como mostrado na Tabela 8, também constatamos que os diretores de escolas com altos percentuais de estudantes não brancos apresentavam maior probabilidade de enfrentar falta de recursos financeiros para a formação profissional (49% versus 36% em escolas com baixos percentuais de estudantes não brancos) e de conhecimento de oportunidades de formação profissional (17% versus 6%), enquanto os diretores de escolas com baixos percentuais de estudantes não brancos apresentavam maior probabilidade de não ter tempo suficiente (67% versus 58%) ou cobertura para sair para uma atividade de aprendizagem profissional (43% versus 25%).

A maioria dos diretores demonstrou interesse em receber mais formação profissional em todos os temas abarcados em nosso *survey*. Os temas de maior demanda estavam relacionados à aprendizagem socioemocional e à educação infantil integral.

## Figura 5 – A formação profissional que os diretores mais querem, por composição escolar, amostra nacional

Survey nacional: diretores de escolas com baixos percentuais de estudantes não brancos (n=294) e diretores de escolas com altos percentuais de estudantes não brancos (n=104)



~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observação: as escolas com baixas e altas taxas de matrícula de estudantes não brancos são escolas localizadas nos quartis inferior e superior, respectivamente, da população escolar nacional em termos de proporção de estudantes não brancos. A pergunta aos diretores foi “Você gostaria de ter mais formação profissional nesta área?”. Os percentuais indicam a proporção de diretores que responderam afirmativamente.

Fontes: Surveys de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp), 2019; Centro Nacional de Estatísticas da Educação, Base Comum de Dados (2017-2018).

**Tabela 8 – Obstáculos enfrentados pelos diretores ao buscarem aprofundar sua formação profissional, segundo escolas com altos e baixos percentuais de estudantes não brancos, amostra nacional**

	Nacional	Escolas com altos percentuais de estudantes não brancos	Escolas com baixos percentuais de estudantes não brancos
Tamanho da amostra	836	104	294
No distrito educacional em que você atuou durante o ano letivo de 2018-2019, quais (se houver) dos seguintes obstáculos enfrentou ao buscar aprofundar sua formação profissional como liderança escolar?			
Faltou tempo suficiente	66%	58%	67%
Eu não tinha dinheiro suficiente para cobrir as despesas de formação profissional	45%	49%	36%
Os temas dos atuais programas de formação profissional não se aplicavam a meu trabalho	12%	9%	12%
Eu não sabia onde encontrar informações sobre as atuais oportunidades de formação profissional	9%	17%	6%
Eu não tinha cobertura suficiente quando ia participar de uma atividade de aprendizagem profissional externa	36%	25%*	43%
Não posso viajar para fora do distrito educacional para participar de uma atividade de aprendizagem profissional	7%	4%	8%
Não encontrei nenhum obstáculo para prosseguir na formação profissional	15%	17%	14%

\*p < 0,05

Observação: as escolas com baixos e altos percentuais de estudantes não brancos estão localizadas nos quartis inferior e superior, respectivamente, da população escolar nacional em termos de proporção de estudantes não brancos.

Fontes: *Surveys* de Diretores da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (Nassp) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (Naesp), 2019; Centro Nacional de Estatísticas da Educação, Base Comum de Dados (2017-2018).

## Conclusão

As respostas aos *surveys* nacional e estaduais mostram que os diretores têm, pelo menos, acesso mínimo a oportunidades de aprendizagem profissional, abordando temas que as pesquisas demonstraram ser importantes para o desenvolvimento das competências de liderança. Porém, o acesso a modos efetivos, como oportunidades autênticas de aprendizagem desenvolvida com mentoria, é relativamente baixo. Também verificamos que as iniquidades continuam a existir: os diretores que atuam em escolas com alto nível de pobreza têm menos acesso a alguns temas importantes de preparação, bem como a recursos de apoio fundamentais, como mentores.

Os resultados do *survey* também sugerem que as experiências de aprendizagem profissional dos diretores variam de acordo com o estado. Por exemplo: os diretores da Califórnia contam com experiências de preparação e de formação profissional mais sólidas, em comparação à média nacional. Os diretores da Carolina do Norte contam com oportunidades de formação profissional muito mais reduzidas do que os da Califórnia ou da média nacional. Esses achados sugerem que as políticas públicas são importantes para determinar a qualidade das oportunidades de aprendizagem destinadas aos diretores. Passaremos ao ambiente das políticas públicas para a aprendizagem deles na próxima seção.

## Políticas públicas para a formação de diretores escolares

Sabemos muito sobre as características das oportunidades de aprendizagem de diretores que podem fazer a diferença em sua efetividade no trabalho. Os dados do *survey* mostram, no entanto, que há uma grande variação no nível de acesso que os diretores têm a conteúdos importantes, que podem ajudar no processo de aprendizagem de estudantes e funcionários, bem como no alcance da experiência que vivenciam com a aprendizagem aplicada e mentoria para ajudá-los a aperfeiçoar ainda mais suas habilidades. As diferenças observadas entre estados e distritos quanto ao acesso dos diretores aos principais recursos de preparação e formação profissional sugerem que as políticas públicas, provavelmente, tenham alguma relação com esse cenário.

Nesta seção, revisamos as evidências sobre as mudanças feitas nas políticas públicas ao longo do tempo e a influência delas na forma como os diretores podem aproveitar as oportunidades de aprendizagem. Procuramos responder às seguintes questões:

- Como e em que medida as políticas públicas referentes à preparação e formação profissional dos diretores mudaram nas últimas décadas?
- Quais são as tendências atuais, no que diz respeito às políticas públicas e como elas se relacionam com as características de preparação e formação profissionais que parecem ser importantes para a efetividade de um diretor?
- As políticas podem influenciar as práticas e os resultados da formação de um diretor? Se afirmativo, como?

Para responder a essas perguntas, revisamos mais de 170 documentos: do governo, relatórios de associações profissionais e centros de pesquisa (*think tanks*), monografias e livros sobre formação e políticas de liderança e diários tradicionais. Nós nos concentramos na literatura a partir do ano 2000 e não utilizamos critérios formais de exclusão, além da credibilidade da fonte e sua utilidade, para responder a essas questões. No caso dos estudos sobre os efeitos das políticas públicas ou dos programas, contamos com fontes revisadas por pares.

### Mudanças feitas nas políticas públicas para a formação de diretores ao longo do tempo

Desde o ano 2000, vários estudos têm identificado tendências agregadas entre as políticas públicas estaduais que ajudam na preparação e na formação de diretores escolares. Esses estudos sugerem que, embora tenham ocorrido mudanças perceptíveis que alinham as políticas públicas do estado às pesquisas sobre a formação de diretores, ainda há uma variabilidade considerável sobre o que se espera que os diretores aprendam, o que eles têm a oportunidade de aprender e quais apoios são oferecidos para sua aprendizagem e prática.

#### Normas estaduais de credenciamento e aprovação de programas

Entre as principais alavancas de políticas públicas controladas pelos órgãos estaduais estão as normas adotadas para nortear o credenciamento de diretores, assim como a aprovação ou o credenciamento dos programas de preparação de diretores. Durante a década de 1990, novas normas relativas à aprendizagem dos estudantes, criadas por associações de áreas específicas, foram acompanhadas de normas alinhadas para uso na atuação de professores e, posteriormente, de lideranças. Ao longo das últimas duas décadas, as normas referentes a diretores escolares passaram a se basear cada vez mais em pesquisas, evoluíram em termos de conteúdo e vêm sendo adotadas como ferramentas para alavancar sistemas de preparação e avaliação (vide “Normas para lideranças e para a preparação de lideranças ao longo do tempo”, abaixo).

## Normas para lideranças e para a preparação de lideranças ao longo do tempo

O primeiro conjunto de normas para lideranças — as normas do Consórcio Interestadual de Credenciamento de Lideranças Escolares (Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC) — foram publicadas em 1996, pelo Conselho de Dirigentes Estaduais de Educação (Council for Chief State School Officers, CCSSO). Com o passar dos anos, foram revistas e receberam outras denominações. Em 2008, o comitê diretor do Conselho Nacional de Políticas Públicas de Administração Educacional (National Policy Board for Educational Administration, NPBEA) revisou as normas para criar as Normas de Políticas Públicas de Liderança Educacional (Educational Leadership Policy Standards): ISLLC 2008. As mudanças foram mínimas, basicamente tomando a linguagem mais inclusiva. Em 2015, à medida que as tecnologias, a demografia da comunidade e as políticas mudaram, o NPBEA assumiu a liderança na iteração seguinte das normas, que foram renomeadas como Normas Profissionais para Lideranças Educacionais (Professional Standards for Educational Leaders, PSEL). A Associação Nacional de Diretores de Educação Primária, a Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária e a Associação Americana de Administradores Escolares (American Association of School Administrators) colaboraram na atualização, o que fortaleceu ainda mais o enfoque na equidade.

Em 2011, o NPBEA criou o Conselho Constituinte de Liderança Educacional (Educational Leadership Constituent Council, ELCC) para orientar o desenho, o credenciamento e a aprovação estadual do programa de preparação. Essas normas incluíram o enfoque na equidade e na experiência prática. Em 2018, o CCSSO, o Conselho Universitário de Administração Educacional (University Council for Educational Administration, UCEA) e o NPBEA desenvolveram as normas mais recentes relativas ao programa de liderança, as Normas de Reconhecimento do Programa (Program Recognition Standards) de Preparação de Lideranças Educacionais Nacionais (National Educational Leadership Preparation, NELP), que reforçaram o enfoque na equidade e acrescentaram uma grande ênfase à atividade prática. A Tabela 9 oferece uma visão geral das áreas tratadas pelas normas.

**Tabela 9 – Visão geral das normas de liderança e preparação**

Tema padrão	Normas de liderança			Normas do programa de preparação	
	ISLLC (1996)	ISLLC (2008)	PSEL (2015)	ELCC (2011)	NELP (2018)
Missão, visão e melhoria	✓	✓	✓	✓	✓
Ética e normas profissionais	✓	✓	✓	✓	✓
Operações e gestão	✓	✓	✓	✓	✓
Envolvimento significativo das famílias e da comunidade	✓	✓	✓	✓	✓
Aprendizagem e ensino	✓	✓	✓	✓	✓
Agente de defesa ( <i>advocacy</i> )	✓	✓	✓	✓	✓
Competência profissional dos funcionários da escola	✓	✓	✓	✓	✓
Equidade, inclusão e sensibilidade às questões culturais			✓	✓	✓
Estágio prático e de campo				✓	✓

Fontes: Conselho de Dirigentes Estaduais de Educação, 2008; Normas de Políticas de Liderança Educacional, 2008; Conselho Nacional de Políticas Públicas de Administração da Educação (NPBEA), 2011; Normas de Reconhecimento do Programa de Liderança Educacional (Educational Leadership Program Recognition Standards): 2011 ELCC Building Level; Conselho Nacional de Políticas Públicas de Administração da Educação (NPBEA), 2015; Normas Profissionais para Lideranças Educacionais, 2015; Conselho Nacional de Políticas Públicas de Administração da Educação (NPBEA), 2018; Normas de Reconhecimento do Programa de Preparação de Lideranças Educacionais Nacionais (NELP): Building Level.

## Tendências ao longo do tempo

As regras estaduais para credenciamento de diretores evoluíram consideravelmente com o passar do tempo. Uma análise realizada entre 2002 e 2004 (ADAMS & COPLAND, 2005) mostrou que os requisitos estaduais não refletiam um enfoque significativo na aprendizagem dos estudantes, além de apresentar um “desequilíbrio entre os estados, além de não estar alinhados com as ambições atuais depositadas nas lideranças escolares” (p. 2)<sup>24</sup>. Naquela época, somente seis estados davam ênfase aos conhecimentos e às habilidades voltadas à aprendizagem dos estudantes. Enquanto mais 28 estados incluíam alguma menção à aprendizagem dos estudantes, metade não especificava os conhecimentos ou habilidades pretendidos, e “totalmente ausentes” dos requisitos estavam elementos como “uso de avaliações de aprendizagem, indicadores e mecanismos de retorno que indicavam avanço para atingir as metas, promover a avaliação de pares com respeito ao ensino ou fomentar o conhecimento das metas de aprendizagem entre os professores” (p. 29)<sup>25</sup>.

Em 2014, 35 estados revisaram suas normas de credenciamento de diretores, e todos os 50 estados, mais Washington DC, adotaram ou adaptaram as normas do ISLLC, destacando de forma mais clara o apoio à aprendizagem dos estudantes (VOGEL & WEILER, 2014). Além da adoção das normas, a maioria dos estados exigia:

- Licença de educador válida (40 estados)
- Experiência em um ambiente educacional (32 estados, mas apenas 8 exigiam uma licença para lecionar)
- Conclusão de um programa de preparação (50 estados, com 34 exigindo um mestrado)
- Aprovação em uma avaliação (30 estados, sendo que 19 exigem um exame de nível avançado com um teste inicial para obtenção da licença)

À medida que os requisitos estaduais de credenciamento de diretores evoluíam, as taxas demonstrando a parcela dos que concluíam os programas de preparação pré-serviço aumentavam. Entre 1990 e 2000, houve um crescimento acentuado na proporção de diretores que relataram ter participado de um programa de preparação antes de se tornarem diretores, com um aumento mais lento entre 2000 e 2012 (após uma breve queda perto do início da década). Em 2012, entre 50% e 60% dos diretores de escolas urbanas, suburbanas e rurais tinham passado por uma preparação antes de se tornarem diretores (MANNA, 2015). Dados atualizados das Pesquisas Nacionais de Professores e Diretores (*National Teacher and Principal Surveys*) mostram que, em 2015-2016, 64% dos diretores de escolas urbanas e 60% de escolas suburbanas fizeram a preparação antes de assumir o cargo de direção, em comparação a apenas 52% dos diretores de escolas rurais. Embora esses dados sugiram progresso, também indicam que há um longo caminho a percorrer antes que os Estados Unidos tenham diretores totalmente preparados.

## Políticas públicas de alta alavancagem

Em 2015, o Conselho Universitário de Administração Educacional (UCEA) desenvolveu critérios para analisar as políticas estaduais de credenciamento de diretores e a aprovação de programas, a partir da pesquisa sobre uma forma consistente de preparação e formação de diretores (ANDERSON &

---

<sup>24</sup> Tradução nossa de “unbalanced across states and misaligned with today’s ambitions for school leaders” (ADAMS & COPLAND, 2005, P. 2).

<sup>25</sup> Tradução nossa de “use of learning assessments, indicators and feedback mechanisms that indicated progress toward goals, promoting peer evaluation of teaching, or fostering knowledge of learning goals among teachers” (ADAMS & COPLAND, 2005, P. 29).

REYNOLDS, 2015). Os pesquisadores estabeleceram uma distinção entre as políticas de alta alavancagem (aquelas solidamente fundamentadas na pesquisa) e as políticas regulatórias (aquelas que são necessárias, mas menos influentes para apoiar o desempenho consistente dos diretores), conforme Tabela 10. Os critérios das políticas de alta alavancagem para aprovação dos programas incluem recrutamento e seleção proativos de candidatos, estágios ricos em atividades práticas, parcerias sólidas entre instituições de ensino superior e distritos e supervisão regular do estado com retorno. Ao se basearem na pesquisa para definir esses critérios, observaram, por exemplo, que experiências práticas efetivas são deliberadamente estruturadas, fortemente integradas ao currículo, supervisionadas por um veterano especialista, além de oferecer engajamento em responsabilidades essenciais de liderança durante, pelo menos, 300 horas de atividades práticas. Os critérios das políticas de alta alavancagem para credenciamento de candidatos incluem exigências referentes à experiência e escolaridade.

**Tabela 10 – Critérios do UCEA para avaliação das políticas públicas estaduais para preparação de diretores**

Critérios de aprovação do programa	Nº de estados (incluindo DC)
1. Conta com um processo de seleção explícito: alta alavancagem	6
1.1. Inclui um plano de recrutamento direcionado para o programa	1
1.2. Utiliza avaliações baseadas em desempenho para os candidatos a diretor	6
2. Normas do programa: regulamentares	51
2.1. Adotou ou adaptou as normas de liderança escolar de uma organização reconhecida nacionalmente	51
3. Estágio rico em atividades práticas: alta alavancagem	20
3.1. É deliberadamente estruturado	21
3.2. Integra rigorosamente o trabalho de campo com o currículo	16
3.3. Engaja os candidatos nas responsabilidades essenciais de liderança	18
3.4. Fornece supervisão de um mentor especialista	25
3.5. Permite exposição a várias localidades e/ou populações diversas	18
3.6. Exige mais de 300 horas de experiência em campo	14
4. Parcerias entre universidades e distritos: alta alavancagem	16
4.1. Proporciona uma experiência de estágio rico em atividades práticas	13
4.2. Permite a colaboração entre distritos e fornecedores na seleção	10
4.3. Alinha as necessidades do distrito e o desenho do programa	16
5. Supervisão do programa: alta alavancagem	38
5.1. Exige revisão do estado em intervalos especificados	26
5.2. Inclui documentação e/ou visita ao local no plano de supervisão inicial do programa	32
5.3. Exige que a equipe de supervisão tenha experiência e formação na área	30
5.4. Inclui mecanismo de retorno para melhorar a prática	30
<b>Critérios de credenciamento do candidato</b>	
1. Exigências quanto à experiência: alta alavancagem	50
1.1. Requer mais de 3 anos de experiência docente	39
1.2. Exige um mestrado em liderança educacional ou área semelhante	20
1.3. Exige a conclusão de um programa de preparação credenciado e/ou aprovado	43
2. Exigências quanto à avaliação: regulamentares	36
2.1. Exige a conclusão de avaliações baseadas em normas nacionais ou estaduais	34
2.2. Inclui uma revisão de portfólio da prática em avaliação	6
3. Renovação do credenciamento: regulamentar	47
3.1. Exige a renovação com distinção entre os tipos de credenciamento	34
3.2. Exige atividades de educação continuada	45

Fonte: Anderson & Reynolds, 2015.

Aplicando esses critérios nos 50 estados, o estudo chegou a conclusões preocupantes: embora todos tivessem adotado normas nacionalmente recomendadas para os programas e quase todos exigissem alguma experiência e formação para que alguém se tornasse um diretor escolar, a partir de 2015, menos da metade dos estados exigia um rigoroso processo seletivo, estágio rico em atividades práticas, parcerias entre distritos e universidades, pós-graduação em liderança educacional ou avaliação baseada em desempenho para credenciamento de diretores.

Somente dois estados — Illinois e Tennessee — atendiam aos cinco critérios de alta alavancagem, enquanto 11 estados não atendiam a nenhum deles.

Os autores observaram que os estados apresentam maior probabilidade de legislar sobre os requisitos para o credenciamento de diretores do que para a aprovação dos programas de preparação de diretores, apesar de um número maior dos requisitos para aprovação dos programas ser fortemente corroborado pela base de pesquisas. Da mesma forma, as políticas regulamentares apresentam maior probabilidade de ser implementadas do que as políticas de alta alavancagem.

A partir de 2015, menos da metade dos estados exigia um rigoroso processo seletivo, estágio rico em atividades práticas, parcerias entre distritos educacionais e universidades, pós-graduação em liderança educacional ou avaliação baseada em desempenho para credenciamento de diretores.

### **Programa de Bolsas de Estudos para Diretores (Principal Fellows Program) da Carolina do Norte**

Em 1993, a Carolina do Norte lançou um dos programas mais ambiciosos do país para melhorar a formação das lideranças escolares: o Programa de Bolsas de Estudos para Diretores Escolares. Esse programa estadual oferece empréstimos para financiar estudos outorgados de forma competitiva a indivíduos que desejam fazer um mestrado em Administração Escolar e ocupar um cargo de diretor em escolas públicas da Carolina do Norte. Em seu primeiro ano, os bolsistas recebem US\$ 30.000 para ajudá-los a pagar o curso, livros e despesas de manutenção pessoal enquanto estudam em tempo integral. Em seu segundo ano, os bolsistas recebem um valor igual ao salário de assistente de direção em seu primeiro ano de trabalho, bem como uma ajuda de custo para gastos em educação, e fazem um estágio em uma escola em período integral durante o qual trabalham sob a supervisão e mentoria de um diretor veterano. Os estágios de um ano dos bolsistas podem proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas e autênticas, que as pesquisas indicam serem essenciais para a formação de um diretor (SUTCHER *et al.*, 2017). Os bolsistas são obrigados a manter o emprego como diretores ou assistentes de direção na Carolina do Norte, por quatro anos, para restituir os valores recebidos pela bolsa de estudos.

Embora o *survey* da Carolina do Norte que descrevemos na seção “Acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade” não incluísse perguntas sobre a formação pré-serviço comparáveis àquelas feitas na Califórnia, outros dados de resultado sugerem efeitos positivos do programa. Em 2015, 1.300 bolsistas de direção escolar haviam concluído o programa; quase 90% deles se formaram e concluíram seus compromissos de serviço de quatro anos (BASTIAN & FULLER, 2016). Pesquisas sobre a efetividade dos egressos que passam a atuar nas escolas mostraram que os bolsistas causam impactos mais positivos no índice de ausência dos estudantes, na retenção de professores e nas condições de

trabalho escolar do que outros diretores da Carolina do Norte (BASTIAN & FULLER, 2016; DIVISÃO DE PROGRAMAS ACADÊMICOS E UNIVERSITÁRIOS [ACADEMIC AND UNIVERSITY PROGRAMS DIVISION] DA UNIVERSIDADE DA CAROLINA DO NORTE [UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA], 2015). Além disso, mais de dois terços dos diretores bolsistas assumem cargos administrativos imediatamente após sua formação, representando cerca de duas vezes mais do que os egressos de outros programas. Adicionalmente, até três anos após sua formação, quase 80% deles se tornam administradores, correspondendo a cerca de duas vezes mais do que se tem visto em outras trajetórias. Até três anos após a graduação, somente 14% dos diretores bolsistas deixaram o ensino ou a administração no estado, representando cerca de metade da taxa de egressos de outros programas (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019).

Manna (2015) analisou as políticas públicas que impulsionam a melhoria da qualidade e observou um progresso em diversas de suas áreas, incluindo os seguintes aspectos:

- Uso de normas, como as desenvolvidas pelo ISLLC, para criar maior coerência entre as muitas políticas e iniciativas que influenciam a preparação e a prática. Por exemplo: o estado do Delaware usou as normas do ISLLC para nortear as políticas e as experiências dos diretores “desde o pré-serviço à indução à carreira” (AUGUSTINE *et al.*, 2009, p. 76)<sup>26</sup>, incluindo a formação profissional e avaliação dos diretores. Iowa usou as normas como base para credenciamento, avaliação, mentoria e outros meios de formação dos diretores. No Kentucky, as normas foram adotadas como “doutrina norteadora” na preparação de novos diretores, em sua indução nas escolas do estado e na avaliação de seu trabalho
- Incentivo ao recrutamento proativo de potenciais diretores em vez de apenas fazer a seleção entre aqueles que ingressaram nos programas de certificação. Na Flórida, por exemplo, enquanto qualquer pessoa pode se inscrever em um curso universitário para adquirir uma certificação como assistente de direção (certificação nível 1), o estado estabeleceu que os distritos são responsáveis por identificar e formar os candidatos para assumirem o cargo de direção (certificação nível 2). O Programa de Bolsas de Estudos para Diretores Escolares da Carolina do Norte apoia os estágios para potenciais diretores, selecionados proativamente por distritos que fazem parceria com programas de mestrado de universidades, para oferecer alocações com mentoria integrada às atividades acadêmicas
- Engajamento em uma aprovação mais assertiva dos programas de preparação de diretores para dar mais impulso à melhoria, incluindo o desenho de um processo sério de aprovação de programas e a retirada dos programas antigos, diante da introdução de padrões novos e mais altos, permitindo a admissão de estudantes somente por aqueles que atenderem aos padrões. Por exemplo: Illinois e Kentucky desativaram seus programas de preparação e exigiram que eles adotassem conteúdos baseados em pesquisa e que atendessem às novas normas, além de incluir estágios bem desenhados para continuar em funcionamento
- Maior destaque dado ao desempenho no credenciamento de diretores. As avaliações de desempenho, lançadas pela primeira vez em Connecticut, na década de 1990, representam uma nova tendência poderosa no processo estadual de credenciamento de diretores. Massachusetts se tornou o segundo estado a ir além dos testes escritos convencionais com sua nova Avaliação de Desempenho para Lideranças (Performance Assessment for Leaders, MA-PAL), que reflete o autêntico trabalho das lideranças escolares, em alinhamento com os indicadores estaduais (vide, por exemplo, ORR & HOLLINGSWORTH, 2020). Até 2015, Califórnia, Delaware e Ohio exigiam

---

<sup>26</sup> Tradução nossa de “from pre-service to induction to career” (AUGUSTINE *et al.*, 2009, p. 76).

que os candidatos a credenciamento de diretores de nível avançado montassem portfólios com informações coletadas com base em sua prática. Desde então, a Califórnia lançou uma Avaliação de Desempenho do Administrador (Administrator Performance Assessment), administrada pelo estado, tendo como público-alvo os diretores de pré-serviço (REISING *et al.*, 2019). Essas avaliações desencadearam um processo de renovação de currículos e métodos de ensino nos programas de preparação de diretores, para envolvê-los na aprendizagem prática baseada em pesquisa, permitindo conhecer melhor como apoiar a formação de professores e promover a melhoria escolar (ORR & HOLLINGSWORTH, 2018)

- Alavancagem de uma formação profissional mais sistêmica para atender às exigências impostas pelas mudanças de políticas públicas e práticas ocorridas em âmbitos estadual e local, como as associadas a novos padrões estudantis, como aconteceu no Kentucky. Estados com academias de liderança – como Delaware, Kentucky, Massachusetts, Minnesota, Novo México e Carolina do Norte – contam com um veículo para essa formação dirigida, levando em consideração as necessidades urgentes. Seis estados desenvolveram ações estaduais sistêmicas com o Instituto Nacional de Liderança Escolar (NISL), que oferece um programa baseado nas normas do ISLLC e pesquisas sobre liderança em diversas áreas. Como descrevemos na seção “Formação profissional do diretor em serviço”, por exemplo, a Pensilvânia fez uma parceria com o NISL para desenvolver um programa estadual a diretores iniciantes e assistentes de direção que, desde 2005, ajuda a melhorar as habilidades e a efetividade de centenas de diretores em todo o estado

Finalmente, como constatamos em nossa síntese da literatura, a mentoria constitui um elemento imprescindível para a formação profissional efetiva, que vem aumentando com o tempo. Entre 2000 e 2012, a proporção de diretores que relataram ter recebido esse apoio aumentou de 50% para mais de 60% entre os de escolas urbanas; de 40% para pouco mais de 50% entre os diretores de escolas de subúrbio; e de 35% a quase 50% entre os de escolas rurais ou de cidades pequenas (MANNA, 2015). Análises de dados atualizados que realizamos mostram que esses números permaneceram estáveis entre 2017 e 2018. Assim como na preparação pré-serviço, esse progresso é notável, ao mesmo tempo que sugere ainda haver um longo caminho a percorrer para garantir esse tipo de apoio a todos os diretores.

### **Abordagem da Pensilvânia focalizada na política pública de indução**

Uma área importante das políticas públicas para a formação dos diretores do estado é a indução de diretores. A partir de 2016, 20 estados introduziram os requisitos de indução para diretores escolares (GOLDRICK, 2016), determinando, em geral, que os novos diretores atendessem esses requisitos dentro do período de dois anos após assumir o cargo em sua contratação inicial. Dezesete estados exigem mentoria para novos diretores e 15 exigem atividades acadêmicas. Destes, três estados – Havaí, Pensilvânia e Carolina do Sul – exigem atividades acadêmicas específicas.

Todos os diretores escolares são obrigados a participar do programa de Liderança Inspirada da Pensilvânia (PIL) em seus primeiros cinco anos de contratação. O programa exige que os diretores façam atividades acadêmicas formais associadas a um projeto de pesquisa de ação, com enfoque nas normas de liderança do estado por meio do NISL. As atividades acadêmicas proporcionam formação aos diretores, para analisarem dados escolares com o intuito de identificar as necessidades da escola, dos professores e de cada estudante, e ferramentas de planejamento estratégico, para implementarem uma visão de ensino e aprendizagem de alta qualidade (STEINBERG & YANG, 2020).

Um estudo desse programa, realizado durante um período de oito anos, de 2008–2009 a 2015–2016, mostrou que a participação dos diretores — especialmente durante seus dois primeiros anos como diretores — foi associada à melhoria do aproveitamento dos estudantes e à efetividade dos professores em matemática, com as relações mais fortes concentradas nas escolas mais desfavorecidas da Pensilvânia em termos econômicos e acadêmicos. Além disso, a rotatividade de professores diminuiu cerca de 18% nos anos seguintes à participação dos diretores no programa (STEINBERG & YANG, 2020).

## **Tendências refletidas nos planos estaduais, segundo a Lei Todo Estudante Vencerá**

Outro indício das tendências pode ser visto nos planos dos estados para a formação de lideranças em resposta à Lei Todo Estudante Vencerá (Essa), de nível federal, promulgada em dezembro de 2015 e implementada no ano seguinte. Quando a Essa foi autorizada novamente em 2015, todos os estados deram mostras de que investiriam na liderança escolar, em cumprimento de uma ou mais disposições da lei. Essas disposições incluem: o financiamento segundo as regras do Título I para escolas com alto nível de pobreza em geral, bem como subsídios direcionados às escolas identificadas para intervenção e melhoria; os subsídios de Título II, que se destinam à formação profissional, oferecendo aos estados uma reserva opcional de 3% para iniciativas de formação de lideranças; e os subsídios de outros títulos estipulados na lei, destinados à formação de lideranças com enfoque em tipos específicos de programas.

Todos os 50 estados, mais Washington DC e Porto Rico, planejaram investir na formação de lideranças, e mais de 40 reconheceram a importância da liderança em seus planos para melhorar as escolas com dificuldades e criar um processo de preparação de diretores diversos e distribuições mais equitativas dos educadores (NOVOS LÍDERES, 2018), conforme Figura 6. Esses planos voltados para a equidade merecem destaque, porque tem havido pouco enfoque histórico por parte do estado na necessidade de liderança nas escolas que atendem os estudantes mais pobres. Mais de 40 estados propuseram investir em liderança nas escolas com alto nível de pobreza, naquelas destinadas à melhoria, segundo a lei, e naquelas envolvidas em esforços de recuperação. Alguns, como Vermont, planejaram investir na formação dos diretores para promover o acesso equitativo a excelentes professores. Muitos também se concentraram na diversidade de diretores preparados. Por exemplo: Montana planejou apoiar o Projeto de Formação Educacional de Lideranças Indígenas (Indian Leadership Education Development Project) da Universidade Estadual de Montana (Montana State University), com o objetivo de recrutar educadores indígenas americanos para ocuparem postos de liderança nas escolas que atendem grandes populações de estudantes indígenas.

Todos os 50 estados, mais Washington DC e Porto Rico, planejaram investir na formação de lideranças, e mais de 40 reconheceram a importância da liderança em seus planos, definidos segundo a Essa para melhorar as escolas com dificuldades.

Cerca de metade dos estados planejaram usar a reserva dos subsídios do Título II para as lideranças escolares; mais de 20 planejaram investir essa verba em uma melhor preparação pré-serviço e/ou em melhor indução dos novos diretores. Números menores (menos de 12) planejaram investir em processos de preparação de diretores, tendo como alvo os assistentes de direção, fortalecendo as equipes de lideranças escolares ou melhorando as funções dos supervisores de direção ou os sistemas de gestão. No Texas, por exemplo, os distritos podem concorrer a um subsídio adicional do Título I para auxiliar suas escolas mais pobres, inclusive desenvolvendo a competência de liderança pedagógica das equipes de liderança escolar.

## Figura 6 – Análise das tendências dos planos de políticas públicas estaduais, de acordo com a Essa

<b>1. Priorização da excelência na liderança pedagógica</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 50 estados, incluindo Washington DC e Porto Rico, pretendem investir em liderança</li><li>• 24 estados planejam usar a reserva de 3% do Título II para fomentar a liderança escolar</li><li>• 46 estados identificam, exigem ou priorizam estratégias baseadas em evidências para apoiar as lideranças escolares ou promover a melhoria escolar</li></ul>
<b>2. Promoção da liderança para a equidade, com diversidade</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 8 estados planejam aperfeiçoar suas normas de liderança escolar, inclusive para se alinharem com as Normas Profissionais para Lideranças Educacionais ou adaptar-se a elas</li><li>• 41 estados reconhecem a liderança em seus planos para melhorar as escolas com os níveis mais baixos de desempenho; aquelas com lacunas grandes e persistentes de aproveitamento; ou outras escolas mais pobres</li><li>• 41 estados abordam a liderança nos planos de equidade de educadores</li></ul>
<b>3. Distribuição da liderança e desenvolvimento de um processo de preparação de lideranças</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 36 estados estão investindo na liderança de professores</li><li>• 10 estados estão concentrados em repensar e investir nos assistentes de direção de forma estratégica</li><li>• 9 estados estão desenvolvendo modelos de liderança compartilhada mediante o fortalecimento das equipes de liderança escolar</li></ul>
<b>4. Fortalecimento e inovação na preparação de diretores na fase pré-serviço</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 14 estados estão investindo em novas e promissoras residências e academias para diretores, incluindo modelos inovadores implementados pelo estado, distritos ou organizações sem fins lucrativos</li><li>• 21 estados estão ampliando os programas existentes de alta qualidade para preparação</li><li>• 13 estados estão atualizando a certificação ou o credenciamento de diretores</li></ul>
<b>5. Enfoque e reelaboração do apoio ao diretor no trabalho</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 21 estados estão investindo no apoio à indução de novas lideranças escolares</li><li>• 16 estados fortalecerão os sistemas de gestão de desempenho dos diretores, inclusive vinculando os resultados das avaliações ao apoio e à formação profissional personalizados de alta qualidade</li><li>• 11 estados estão repensando as funções dos supervisores de direção e os sistemas de gestão e investindo neles</li></ul>

Fonte: Novos Líderes, 2018.

Outra análise dos planos, segundo a Essa (DE VOTO & REEDY, 2019), observou que alguns estados propuseram esforços para divulgar o conhecimento de estratégias de liderança voltadas para a equidade entre profissionais e fornecedores de cursos de preparação. Por exemplo: Nebraska organizou um Conselho de Aprendizagem de Liderança Educacional (Educational Leadership Learning Council) para promover conversas e atividades em todo o estado com enfoque na equidade; identificar alavancas associadas à garantia de oportunidades e acesso equitativos; e apoiar as lideranças escolares. Os planos de Nova York se concentraram em atrair lideranças mais diversas, culturalmente competentes e altamente efetivas; oferecer oportunidades para os aspirantes aos cargos de liderança melhorarem sua prática com o tempo; e criar comunidades de prática para compartilhar habilidades de liderança efetiva entre pares.

## As políticas públicas podem influenciar a prática?

Embora rumos comuns possam ser vistos nas políticas estaduais de formação de lideranças, ainda existe uma variabilidade considerável ao avaliar o que ocorre nos estados.

### Orientação concorrente e sua influência nas políticas públicas e na qualidade percebida

Parte do motivo de haver a variabilidade pode residir nas diferenças em recomendações feitas nas políticas públicas que emanaram de organizações com diferentes pontos de vista. As recomendações de pesquisadores e organizações profissionais, como o UCEA (2015), enfatizam o uso de normas, o desenvolvimento de processos de preparação de diretores e a criação de políticas para alavancar uma preparação mais consistente. Enquanto isso, as recomendações de alguns centros de pesquisa enfatizam perspectivas baseadas no mercado, focalizadas em selecionar indivíduos sem experiência prévia em educação, ignorando ou reduzindo os requisitos para certificação e concentrando-se, ao invés disso, em avaliações que destituiriam aqueles que não produzissem resultados (por exemplo: FINN *et al.*, 2003; FUNDAÇÃO FORDHAM, 2016; LEVINE, 2005; para respostas, vide YOUNG *et al.*, 2005).

As evidências sugerem que as políticas públicas podem levar a condições de aprendizagem de diretores notavelmente diferentes entre os estados, e políticas estaduais diferenciadas geram distintas percepções da qualidade da formação.

Essas diferenças de visão aparecem nas políticas estaduais: todos os 50 estados estão engajados na formulação de políticas para melhorar a qualidade dos diretores, enquanto a maioria busca atender *tanto* os requisitos mais consistentes, referentes a programas e credenciamento com base nas novas normas, *como* caminhos alternativos que admitem indivíduos que não se deparam com esses programas ou normas em seu ingresso na profissão. Mesmo que um número crescente de estados esteja buscando algo novo nas normas de liderança, nos requisitos de credenciamento de diretores, nas abordagens práticas, na mentoria, na formação de equipe e nas academias, o setor que mais cresce é aquele que está *on-line*, muitas vezes, organizações com fins lucrativos oferecendo formação de qualidade muito inferior.

Sobre saber se essas diferenças importam, as evidências sugerem que as políticas públicas podem levar a condições de aprendizagem de diretores notavelmente diferentes entre os estados, e políticas estaduais diferenciadas geram distintas percepções da qualidade da formação. Por exemplo: como as políticas do Colorado permitiram uma flexibilidade cada vez maior em saber se e como os diretores são formados antes do ingresso. Um *survey* recente de superintendentes escolares sobre modelos de formação de diretores demonstrou que “mais da metade (51%) dos superintendentes do Colorado selecionaram a matrícula individual em um programa exclusivamente virtual como o modelo de entrega menos efetivo”, seguido pelos programas de certificação alternativos aprovados pelo estado. Quando questionados sobre o modelo ideal, 39% deles selecionaram programas baseados em coortes, realizados por universidades e oferecidos em seus distritos, opção seguida por cursos de coorte de parcerias entre universidades e distritos que

levam a uma certificação (22%) (WEILER & CRAY, 2012, p. 69)<sup>27</sup>. Em contraste com a ampla variabilidade e insatisfação no Colorado, um estudo de implementação da nova, mais rigorosa e uniforme lei de aval da preparação de diretores em Illinois mostrou notas altas dos superintendentes sobre a qualidade da preparação dos diretores (WHITE *et al.*, 2016).

### **Abordagem abrangente da preparação transformadora do Illinois**

Um amplo processo de mudanças em Illinois gerou ajustes substanciais no desenho, no currículo e nas experiências práticas dos programas de preparação de diretores (HUNT *et al.*, 2019; WHITE *et al.*, 2016; YOUNG & REEDY, 2019). Entre 2000 e 2015, o estado encerrou os programas que levavam à obtenção do Certificado de Administração Geral (General Administrative Certificate) e estabeleceu um aval específico para diretores das escolas públicas de nível pré-K-12, desenhado particularmente com o objetivo de preparar os diretores para enfrentarem os desafios de liderança das escolas de hoje. Isso também requer:

- Parcerias formais entre os programas de preparação de diretores e os distritos, ambos envolvidos no desenho, na entrega e na melhoria contínua do programa
- Processos de seleção rigorosos, que incluem entrevistas e portfólios mostrando experiências prévias na área de liderança, habilidades interpessoais e impacto no crescimento de estudantes
- Alinhamento com as normas locais e nacionais para liderar uma escola de nível pré-K-12, incluindo subgrupos de estudantes (educação especial, estudantes de inglês, superdotados e primeira infância)
- Estágio baseado em desempenho de um ano, desenhado para oferecer aos candidatos experiências autênticas de liderança nas áreas indicadas para melhorar a aprendizagem dos estudantes
- Avaliações baseadas em competências do desempenho dos candidatos, de acordo com as normas do ISLLC e os fatores imprescindíveis para o sucesso do Conselho de Educação da Região Sul (Southern Regional Education Board)
- Supervisão colaborativa, apoio e avaliação dos candidatos, realizados por supervisores formados e qualificados, que sejam do corpo docente, e diretores mentores, além de requisitos mínimos de qualificação e formação estabelecidos para diretores mentores e supervisores do corpo docente
- Exame ministrado a todos os candidatos pelo estado, antes de receberem o aval como diretor de escolas do nível pré-K-12

Os resultados dessas alterações nos desenhos dos programas foram expressivos. Apenas um ano após a desativação final de todos os programas de preparação de diretores existentes em Illinois, o Consórcio de Pesquisa sobre as Escolas Públicas de Chicago (Consortium for Chicago School Research) e o Conselho de Pesquisa em Educação de Illinois (Illinois Education Research Council) realizaram um estudo de implementação da nova lei estadual de preparação de diretores, documentando mudanças em muitas áreas:

---

<sup>27</sup> Tradução nossa de “over half (51%) of Colorado superintendents selected individual enrollment in an exclusively online program as the least effective delivery model” (WEILER & CRAY, 2012, p. 69).

- Recrutamento e matrícula: as matrículas nos programas de preparação caíram, à medida que o enfoque da formação passou da administração geral para uma abordagem mais dirigida às atividades do diretor. Muitos programas totalmente virtuais optaram pela suspensão. As partes interessadas, geralmente, viam isso como uma mudança de quantidade para qualidade, que beneficiava a preparação do diretor
- Parcerias: o redesenho fortaleceu as parcerias entre programas e distritos
- Currículo: os programas promoveram uma reforma nos currículos e estágios para trabalhar melhor a liderança pedagógica, ao mesmo tempo em que continuavam dando grande atenção à gestão organizacional
- Atenção à diversidade: as populações de estudantes de educação especial, primeira infância e inglês receberam maior espaço, tanto nas atividades acadêmicas quanto nos estágios
- Mentoria e estágios: os novos requisitos de estágio — incluindo oportunidades de liderança pedagógica, liderança mais direta e experiências de trabalho com muitos tipos de estudantes — geralmente eram vistos como mais profundos, claros e autênticos
- Melhoria contínua: um enfoque maior em melhoria contínua destacou a importância de uma melhor coleta de dados e análise dos resultados dos candidatos (WHITE *et al.*, 2016)

A história de Illinois representa um enfoque na preparação e formação de diretores, mantido por duas décadas como uma alavanca para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes em escala, em todo o estado, proporcionando inúmeras lições de implementação (YOUNG & REEDY, 2019).

Participação das partes interessadas no processo legislativo. Ao aprovar uma resolução conjunta inicial no legislativo estadual, os defensores da preparação de diretores deram uma demonstração de poder, em uma força-tarefa legislativa estadual, para fazer recomendações ao legislativo. A resolução conjunta incluiu, como membros da força-tarefa, o Conselho Estadual de Educação (State Board of Education) e o Conselho de Ensino Superior (Board of Higher Education); diretores de escolas; professores de liderança educacional; diretores de educação de faculdades e universidades privadas e públicas; professores; superintendentes; membros de conselhos escolares; organizações profissionais de professores e diretores; e representantes de populações estudantis, como de educação especial e pré-escola de todo o estado.

Tempo e processo para colaboração genuína. Embora a força-tarefa tenha concluído suas recomendações ao legislativo estadual em menos de um ano, seus membros passaram mais um ano em equipes de desenho e audiências públicas para detalhar as recomendações.

Base de evidências. A força-tarefa revisou uma variedade de pesquisas e dados disponíveis sobre os programas de preparação de diretores e gerou novos dados por meio de *surveys* e outras pesquisas, conforme a necessidade, o que ajudou nos esforços de políticas públicas para redesenhar os programas e na comunicação com o público externo.

Recursos. À medida que o trabalho da força-tarefa progredia e se tornava visível, ela conseguiu atrair o financiamento do estado e de organizações filantrópicas para apoiar a inovação e a divulgação.

## Implementação afeta os resultados

Estudos começaram a observar a importância das formas como as políticas públicas estaduais são desenhadas e implementadas. Em 2013, o *Journal of Research in Leadership Education* (Revista de Pesquisa em Educação de Liderança) publicou uma edição especial, destacando as respostas dos programas universitários às determinações referentes às políticas públicas no Alabama, Flórida, Geórgia, Nova Jersey e Carolina do Norte. Cada um dos estados exigia que todas as universidades revisassem e redesenhassem seus programas de preparação. Todos os processos enfatizaram a formação de parcerias entre universidades e distritos e o aumento, em termos de quantidade e intensidade, das experiências de campo. Todos, exceto os da Flórida, foram lançados segundo um modelo cooperativo. Uma análise dos casos observou três fatores que estavam relacionados à qualidade da implementação:

1. O grau de abrangência: reformas mais abrangentes que influenciaram conjunta e coerentemente os muitos elementos que conferiam qualidade ao programa foram mais bem-sucedidas
2. O grau de organização no processo de implantação: quando os órgãos estaduais estavam mais bem organizados, a implementação era mais consistente e as mudanças desejadas eram mais prontamente alcançadas
3. A natureza da comunicação e da colaboração: abordagens colaborativas com uma comunicação regular e bidirecional entre os programas e órgãos estaduais foram mais efetivas (PHILLIPS, 2013)

Embora as reformas tenham tido um impacto visível, Young (2013) manifestou preocupação com os órgãos estaduais como agentes promotores de mudanças, uma vez que os recursos desses órgãos estavam em franco declínio devido à Grande Recessão de 2008: “À medida que os departamentos estaduais de educação encolhem e seus níveis de *expertise* são reduzidos, é questionável se eles têm a competência para dar apoio, monitorar e avaliar mudanças significativas e sustentáveis feitas nos programas” (p. 252)<sup>28</sup>. No entanto, os subsídios estaduais cresceram nos anos seguintes de recuperação e aumentaram as evidências, mostrando as possibilidades de melhorias geradas pelas políticas públicas, à medida que os estados introduziam cada vez mais as normas profissionais baseadas em pesquisa em seus sistemas. Três anos depois, Young *et al.* (2016) descreveram como os estados estavam usando as normas “para definir expectativas, nortear as melhorias e influir nas práticas” (p. 38)<sup>29</sup>. A base de pesquisa bem documentada do que hoje constituem as normas do programa de Preparação de Lideranças Educacionais Nacionais (NELP) e as Normas Profissionais para Lideranças Educacionais (PSEL) tem sido um meio de infundir o conhecimento sobre práticas efetivas na preparação.

Ao documentar como as normas afetaram a formação e a prática, Young e colegas também observaram que existem maneiras de melhorar o uso delas:

---

<sup>28</sup> Tradução nossa de “As state departments of education shrink and their levels of expertise are reduced, it is questionable whether they have the capacity to support, monitor, and evaluate meaningful and sustainable program change” (YOUNG, 2013, p. 252).

<sup>29</sup> Tradução nossa de “to set expectations, guide improvements, and influence practice” (YOUNG, 2016, p. 38).

Do ponto de vista dos diretores de programas, os requisitos estaduais para credenciamento de diretores e de programas constituem alavancas essenciais para promover mudanças nos programas, particularmente nas áreas de missão, currículo e avaliação. Contudo, os diretores dos programas não concordaram que essas fontes de pressão eram igualmente influentes e benéficas. Na verdade, enquanto a revisão de credenciamento dos programas foi identificada como influente por 78% dos entrevistados, apenas 36% indicaram que era benéfica para a promoção da qualidade do programa. Em contrapartida, 41% identificaram que os requisitos para o credenciamento estadual de diretores influíam no desenho dos programas, mas 65% o reconheciam como uma fonte benéfica de pressão (YOUNG *et al.*, 2016, p. 37)<sup>30</sup>.

Como observamos anteriormente, as políticas públicas estaduais se concentraram mais nos requisitos de credenciamento de diretores como fatores promotores de mudanças do que nas políticas de credenciamento de programas. São poucos os estados que ainda não incorporaram em suas normas e processos de aprovação de programas as características mais frequentemente identificadas pelas pesquisas como sendo elementos importantes, incluindo características práticas consistentes. (ANDERSON & REYNOLDS, 2015). Um estudo mais recente, abrangendo sete estados (GATES *et al.*, 2020), observa que, quando essa combinação ocorre, inclusive por meio do uso das avaliações de desempenho para apoio ao credenciamento de diretores e à indução, como aconteceu na Califórnia, podem-se estimular mudanças substanciais.

### Revisão do credenciamento de diretores na Califórnia

As mudanças no credenciamento de diretores e de programas da Califórnia, ocorridas entre 2011 e 2017, unificaram as novas normas nacionais e as estaduais revisadas no credenciamento de diretores, enfatizando a educação dos estudantes diversos, segundo uma visão integral da criança, a combinação de práticas restaurativas e de aprendizagem socioemocional, a formação de pessoal, o uso de dados e a participação das partes interessadas nas ações de melhoria escolar. Essas expectativas de desempenho do administrador foram então traduzidas nas normas de aprovação dos programas tanto para a formação pré-serviço quanto para indução; posteriormente, isso foi traduzido em uma avaliação de desempenho do administrador, cujo projeto piloto foi realizado pela primeira vez em 2018-2019 (REISING *et al.*, 2019).

Essas mudanças nas expectativas que orientam a aprovação do programa e a indução foram associadas a mudanças nas percepções do diretor de sua preparação (SUTCHER *et al.*, 2017). Dados de uma amostra representativa de mais de 400 diretores da Califórnia mostram que aqueles preparados mais recentemente se sentiram significativamente mais capacitados do que os diretores veteranos, em praticamente todas as áreas que foram integradas às novas normas, com mudanças bem substanciais na liderança pedagógica; a habilidade de liderar a melhoria da escola,

<sup>30</sup> Tradução nossa de “From the perspective of program directors, state licensure and accreditation requirements are key levers for promoting program change, particularly in the areas of program mission, curriculum, and assessment. However, program directors did not agree that these sources of pressure were equally influential and beneficial. In fact, whereas accreditation review was identified by 78% of respondents as being influential, only 36% indicated that it was beneficial for promoting program quality. In contrast, 41% identified state licensure requirements as influencing program design, but 65% recognized it as a beneficial source of pressure” (YOUNG *et al.*, 2016, p. 37).

especialmente com relação a abordagens de educação infantil integral, como práticas restaurativas e de aprendizagem socioemocional; e a habilidade de atender às necessidades dos estudantes diversos (Tabela 11). Os diretores recém-formados também apresentavam maior probabilidade de ter experimentado abordagens de aprendizagem baseadas em problemas e projetos de campo que faziam parte das novas expectativas do programa, sugerindo que as reformas realmente afetaram os seus desenhos. Conforme constatamos em nosso estudo realizado à parte com os diretores da Califórnia (CAMPOLI & DARLING-HAMMOND, 2022), a concentração dos programas de preparação nessas áreas foi, por sua vez, associada à efetividade dos diretores.

A qualidade dos estágios na Califórnia também parece ser visivelmente mais consistente do que em muitas outras partes do país (confira os dados nacionais na seção “Acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade”). Dos 68% de diretores da Califórnia que relataram ter feito um estágio, a maioria teve mais oportunidades de assumir responsabilidades administrativas (74% *versus* 52% do *survey* nacional) e sentiram que seus estágios os prepararam adequadamente para seu primeiro ano como diretores (74% *versus* 46% do *survey* nacional).

**Tabela 11 – Relatos de experiências de preparação dos diretores da Califórnia**

Características da preparação	Veteranos formados da CA (antes de 2013)	Recém-formados da CA (2013 ou posterior)
Desenvolvimento de um clima escolar positivo		
Liderar escolas que apoiam estudantes de diversas origens étnicas, raciais, linguísticas e culturais	70%*	82%
Liderar escolas que ajudam no desenvolvimento socioemocional dos estudantes	53%**	69%
Desenvolver sistemas que ajudem no desenvolvimento das crianças em termos de sua saúde física e mental	47%*	61%
Criar um ambiente escolar que favoreça a formação de jovens com responsabilidade pessoal e social e use a disciplina para fins restaurativos	48%**	70%
Formação de pessoas		
Desenhar oportunidades que aprendizagem profissional para professores e outros funcionários	57%	65%
Ajudar os professores a melhorarem por meio de um ciclo de observação e retorno	64%**	78%
Recrutar e reter professores e outros funcionários	38%	40%
Gerenciar o funcionamento da escola com eficiência	63%	60%
Investir recursos para ajudar a melhorar o desempenho da escola	51%	60%
Atendimento das necessidades de todos os estudantes		
Atender às necessidades dos estudantes de inglês	54%*	68%
Atender às necessidades dos estudantes com deficiência	53%**	75%

Características da preparação	Veteranos formados da CA (antes de 2013)	Recém-formados da CA (2013 ou posterior)
<b>Características do programa</b>		
Abordagens de aprendizagem baseada em problemas, como pesquisa de ação ou projetos de investigação	69%~	78%
Projetos de campo dos quais você tenha tomado ideias geradas em suas atividades acadêmicas e as tenha aplicado em sua experiência no campo	76%*	85%
Uma coorte de estudantes – um grupo definido de indivíduos que começaram o programa juntos e permaneceram juntos durante seus cursos	73%	80%
<b>Liderança pedagógica</b>		
Desenvolver as habilidades de pensamento de ordem superior dos estudantes	54%**	73%
Elevar o nível de desempenho da escola como um todo nos testes padronizados	56%**	74%
Selecionar estratégias e materiais curriculares efetivos	49%	58%
Liderar o ensino de forma a ajudar na implementação das novas normas estaduais	47%**	64%
<b>Liderança e gestão da melhoria escolar</b>		
Usar dados de estudantes e escolas para atingir a melhoria escolar contínua	64%**	80%
Liderar um processo de mudança geral na escola para melhorar o aproveitamento dos estudantes	69%**	85%
Engajar-se no autoaperfeiçoamento e em sua própria aprendizagem contínua	71%**	87%
Desenvolver ambientes de trabalho colaborativo	71%*	83%
Trabalhar com a comunidade escolar, os pais, os educadores e outras partes interessadas	73%*	86%
Redesenhar a organização e a estrutura da escola para ajudar professores e estudantes a aprofundarem sua aprendizagem	63%	72%

~p < 0,10; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Observação: as comparações são feitas entre os diretores que relataram ter concluído sua preparação entre 2013 e 2017, quando o survey foi realizado, e os diretores que haviam concluído sua preparação antes de 2013. A pergunta aos diretores foi “Até que ponto seu programa de preparação de lideranças enfatizou [área temática]?”. Os diretores podiam selecionar “nem um pouco”, “no nível mínimo”, “um pouco”, “até certo ponto” ou “em grande medida”. A tabela mostra o percentual de diretores que selecionaram “até certo ponto” ou “em grande medida”.

Fonte: Survey de Diretores Escolares da Califórnia, 2017.

## Exemplos promissores de políticas públicas dos distritos que influenciam na prática

Em toda esta seção, destacamos evidências sobre as políticas de formação de diretores que influenciaram a prática e os resultados na Califórnia, Illinois, Carolina do Norte e Pensilvânia. Assim como as políticas públicas estaduais, as distritais locais podem influir no desenho e na implementação do programa de formação de diretores e, conseqüentemente, na prática dos diretores e nos resultados no nível das escolas. Abaixo destacamos as políticas públicas locais que fizeram a diferença.

## Reformas abrangentes das Escolas Públicas de Chicago

As Escolas Públicas de Chicago (CPS), a terceira maior rede de ensino do país, fizeram um investimento de 25 anos nas políticas públicas para melhoria da atuação dos diretores escolares. Isso inclui como requisito que todos os candidatos ao cargo de diretor sejam aprovados em uma avaliação de elegibilidade do distrito educacional, uma inovação que levou à necessidade de ter uma legislação estadual em 1996. Além disso, por quase 20 anos, Chicago fez parcerias com programas de universidades selecionadas, como os da Universidade de Illinois em Chicago (University of Illinois at Chicago, UIC) e da Universidade do Nordeste de Illinois (Northeastern Illinois University), bem como com programas fora do domínio das universidades, como o Novos Líderes, que oferece uma formação prática intensiva, incorporada às atividades acadêmicas desenvolvidas com enfoque na liderança pedagógica e na melhoria escolar.

Durante esse tempo de investimento intensivo na preparação e formação dos diretores, as CPS melhoraram de forma constante e acentuada suas medições de desempenho dos estudantes, incluindo as pontuações em leitura dos estudantes do 3º ano e as taxas de formandos dos anos finais da educação secundária. De 2009 a 2014, as CPS apresentaram ganhos que se traduzem como seis anos de crescimento acadêmico em cinco anos de educação primária. Ao mesmo tempo, o distrito reduziu, e até reverteu, as lacunas de equidade em relação ao resto do estado de Illinois (REARDON & HINZE-PIFER, 2017; ZAVITKOVSKY & TOZER, 2017). Cada um dos três maiores grupos de matrículas das CPS — latinas/os, negras/os e brancas/os — superou sua contrapartida estadual, tanto abaixo quanto acima da marca dos almoços gratuitos ou com preços reduzidos nas medições de aproveitamento estadual e nacional até 2017. As/os estudantes latinas/os, representando o maior grupo de matrículas nas CPS, ultrapassaram as pontuações estaduais obtidas pelas/os estudantes brancas/os não CPS nas avaliações estaduais e nacionais (ZAVITKOVSKY & TOZER, 2017).

Durante esse tempo de investimento intensivo na preparação e formação dos diretores, as Escolas Públicas de Chicago melhoraram de forma constante e acentuada suas medições de desempenho dos estudantes, incluindo as pontuações em leitura dos estudantes do 3º ano e as taxas de formandos dos anos finais da educação secundária.

Observadores das melhorias acadêmicas sustentadas das CPS afirmam que o investimento do distrito educacional na política de lideranças escolares é uma causa que contribui, e os sucessos das CPS foram determinantes na formulação das políticas estaduais para refletir os achados das pesquisas sobre a preparação consistente de diretores (RUTLEDGE & TOZER, 2019). Mais de 400 diretores, cuja formação incluiu uma residência como parte de programas estaduais redesenhados e programas aprovados pelas CPS, assumiram a direção nas escolas das CPS. Um número desproporcional deles alcançou os cargos mais altos na administração, incluindo, até 2022, o diretor-presidente, o diretor-executivo de educação, o chefe de ensino e aprendizagem e o chefe de educação da primeira infância (veja também a seção “Preparação de diretores”, em que relatamos as evidências de escolas específicas e de análises de todo o distrito educacional, mostrando o impacto dos diretores dos programas UIC e Novos Líderes).

## Projeto Pipeline de Diretores

Um exame mais rigoroso dos resultados de um conjunto de iniciativas semelhantes está disponível, por meio de dois estudos sobre o Projeto Pipeline de Diretores (PPI), financiada pela Fundação Wallace. Em 2011, seis grandes distritos de escolas urbanas — Escolas Charlotte-Mecklenburg (Charlotte-Mecklenburg Schools), Carolina do Norte; Escolas Públicas de Denver (Denver Public Schools), Colorado; Escolas Públicas do Condado de Gwinnett (Gwinnett County Public Schools), Geórgia; Escolas Públicas do Condado de Hillsborough (Hillsborough County Public Schools), Flórida; Departamento de Educação da cidade de Nova York, Nova York; e as Escolas Públicas do Condado de Príncipe George (Prince George's County Public Schools), Maryland — começaram a desenvolver uma estratégia para o processo de preparação de diretores, com o objetivo de fomentar uma oferta constante de novos diretores bem preparados e assistidos. Embora o programa tenha sido implementado de forma diferente para se adequar aos contextos locais, todos os distritos compartilhavam as seguintes estratégias comuns:

- Adoção das normas de práticas e desempenho que orientariam a preparação, contratação e avaliação dos diretores e o apoio dado a eles
- Entrega de uma preparação pré-serviço de alta qualidade aos candidatos com grande potencial, normalmente por meio de uma combinação de programas desenvolvidos no próprio distrito e parcerias com programas de universidades
- Utilização de processos seletivos nas contratações e alocações, realizadas com base em dados sobre as habilidades demonstradas, para estabelecer uma correspondência entre os candidatos a diretor e as escolas
- Alinhamento da avaliação no emprego e o apoio aos diretores iniciantes, com um papel ampliado para os supervisores de direção na liderança pedagógica (ANDERSON & TURNBULL, 2019)

A iniciativa é um exemplo útil do que pode ser feito em escala, já que os distritos aparecem entre os 50 maiores dos Estados Unidos, com cada um atendendo mais de 80.000 estudantes e administrando mais de 130 escolas. Os distritos também atendem estudantes de famílias de baixa renda e entre 65% e 96% de estudantes não brancos.

Todas as seis cidades viram estudantes em escolas lideradas por novos diretores, formados por essa ação, superarem o desempenho dos estudantes das escolas de comparação (GATES *et al.*, 2019). Após três ou mais anos, as escolas com diretores recém-alocados nos distritos do PPI superaram as de comparação com os diretores recém-colocados, em seis pontos percentuais em leitura e três pontos percentuais em matemática. Os diretores recém-colocados nos distritos do PPI apresentaram maior probabilidade, de seis pontos percentuais, de permanecerem em suas escolas por pelo menos dois anos, e oito pontos percentuais de permanecerem em suas escolas por pelo menos três anos, do que os diretores recém-colocados nas escolas de comparação — um importante fator contribuinte para efeitos de aproveitamento, uma vez que a rotatividade de diretores, normalmente, é acompanhada de um aumento no abandono docente e um declínio no desempenho geral da escola (LEVIN & BRADLEY, 2019). Os efeitos foram maiores nas escolas de educação primária e primeiros anos da educação secundária, assim como nas escolas localizadas no quartil mais baixo da distribuição de desempenho. Em todos os distritos do PPI, as avaliações dos diretores iniciantes, com respeito a suas experiências de contratação, avaliação e apoio, também melhoraram entre 2013 e 2015.

As reformas parecem funcionar como um pacote (os efeitos não são produzidos por um único elemento) e são vistas pelos distritos participantes como acessíveis, a um custo aproximado de US\$ 42 por estudante (cerca de 0,5% dos orçamentos dos distritos), com grandes retornos sobre o investimento (GATES *et al.*, 2019). Além disso, até o momento, as reformas parecem ser sustentáveis. Todos os seis distritos estão mantendo os processos de preparação de diretores e continuam a seguir a visão de gerenciar de modo deliberado a progressão profissional de seus aspirantes a diretor e dos diretores atuais. Eles continuam considerando as normas aplicadas à direção escolar como a base para determinar a formação e o apoio oferecido às lideranças, mediante programas de preparação, descrições das funções do cargo, critérios de avaliação e mentoria. Como Anderson e Turnbull (2019) observam: “Os gestores distritais deixaram claro que veem benefícios provenientes de seus processos de preparação de diretores, particularmente nos pontos fortes apontados pelos diretores recém-nomeados e na retenção desses diretores” (p. 6)<sup>31</sup>.

## Resumo das políticas públicas para a formação de diretores

Vários temas recorrentes surgem ao analisar as tendências das políticas públicas e ao considerar o conjunto limitado de estudos que se debruçaram sobre os seus resultados.

Em primeiro lugar, as normas da prática de liderança de alta qualidade têm sido cada vez mais integradas às políticas públicas de âmbitos federal, estadual e local. Vários estudos enfatizaram o poder das normas para promover mudanças, quando são usadas de modo coerente em todo o sistema de formação de diretores e traduzidas em ferramentas, como as avaliações de desempenho. Pesquisadores do PPI enfatizaram a relação entre as normas estaduais e o progresso local:

As normas de lideranças estaduais podem representar um ponto de partida útil para os esforços dos distritos na formulação de normas de liderança claras e passíveis de implementação. Vários distritos do PPI conseguiram alavancar as normas estaduais de liderança ao desenvolverem suas próprias normas distritais e/ou sistemas de avaliação associados a essas normas (GATES *et al.*, 2019, p. 73)<sup>32</sup>.

A mesma observação foi levantada em estudos de caso sobre as reformas dos programas, promovidas segundo as políticas estaduais (YOUNG *et al.*, 2016) e em um estudo de implementação mais recente sobre o redesenho do programa das universidades, como parte do PPI, situações em que as normas estaduais têm desempenhado um papel significativo no redesenho curricular (WANG *et al.*, 2018).

Em segundo lugar, enquanto a maioria dos estados integrou as novas normas nas políticas de credenciamento de diretores e de credenciamento e aprovação de programas, menos estados adotaram as políticas de maior alavancagem, como o recrutamento direcionado de candidatos, a participação do distrito na seleção e desenho dos programas, os estágios ricos em atividades práticas que fazem os candidatos assumirem as responsabilidades essenciais de liderança, junto com um mentor especialista, por um longo período de tempo, ou avaliações baseadas em desempenho.

---

<sup>31</sup> Tradução nossa de “District leaders made it clear that they see benefits from their principal pipelines, particularly in the strengths shown by recently appointed principals and in retention of these principals” (ANDERSON & TURNBULL, 2019, p. 6).

<sup>32</sup> Tradução nossa de “State leader standards can provide a useful starting point for district efforts to develop clear, actionable leader standards. Several of the PPI districts were able to leverage state leader standards in developing their own district standards and/or evaluation systems linked to those standards” (GATES *et al.*, 2019, p. 73).

Em terceiro lugar, vários estudos de níveis estadual e local enfatizam a importância das mudanças abrangentes e sistêmicas em que tais práticas de alta alavancagem sejam adotadas e estejam relacionadas com as normas que influenciam o recrutamento, a preparação, a indução e a aprendizagem profissional contínua. A análise do PPI, por exemplo, mostrou que, isoladamente, os componentes da pauta de mudanças dos distritos não poderiam explicar os ganhos observados na percepção dos diretores a respeito de sua formação e no aproveitamento dos estudantes:

Nossa análise é consistente com a teoria de que esforços abrangentes para implementar estrategicamente as atividades de preparação de diretores em todos os componentes e alinhá-los com as normas de liderança — como fizeram todos os distritos — são o que importa. A análise de componente por componente mostrou evidências limitadas de que qualquer componente ou aspecto dos esforços do processo de preparação de diretores estava associado aos efeitos (GATES *et al.*, 2019, p. 70)<sup>33</sup>.

Como descreve Manna (2021), os processos de preparação de diretores bem-sucedidos são um produto da colaboração entre estados e municípios, envolvendo as *normas* que descrevem o credenciamento de diretores e a aprovação dos programas, bem como o recrutamento, a preparação, a formação profissional e a avaliação; *a preparação de alta qualidade* em parcerias que associam a teoria à prática com aplicações consistentes; *a contratação e alocação por meio de processos seletivos* que valorizam as evidências de efetividade coletadas nas avaliações de desempenho; *a avaliação e o apoio* com sistemas de avaliação alinhados, ao lado da alta qualidade tanto na formação profissional como na mentoria; *os supervisores de direção* com ferramentas e formação para proverem tanto o apoio quanto as avaliações de caráter formativo e somativo; *os sistemas de monitoramento de lideranças* que identificam e formam talentos; e *os suportes para o sistema* que incluem financiamento, apoio político e redes interdistritais educacionais para compartilhamento das aprendizagens.

Os estados que introduziram novas normas para a preparação de diretores com sólidas experiências de formação de campo e aprendizagem aplicada (Califórnia, Illinois e Carolina do Norte) têm mostrado que os diretores relatam melhor percepção de estar preparados, além de a probabilidade de entrarem e permanecerem em empregos administrativos ter aumentado. Os ganhos de aprendizagem dos estudantes e o aumento da efetividade dos professores foram associados ao programa de indução realizado em todo o estado da Pensilvânia, combinando mentoria com uma formação profissional intensiva, que contava com um projeto de longo prazo de apoio à melhoria pedagógica.

Finalmente, embora tenha havido algum progresso desde 2000 no acesso dos diretores a importantes oportunidades de aprendizagem, ainda há um longo caminho a percorrer. Menos de 60% dos diretores do *survey* nacional relataram ter recebido a preparação pré-serviço em seus empregos, e somente pouco mais de 50% disseram ter recebido mentoria — um dos aspectos mais importantes da aprendizagem que melhora a efetividade dos diretores.

Dados os resultados de nossa revisão da literatura e análise das políticas públicas, fica claro que há necessidade de mais pesquisas sobre os resultados dos esforços empreendidos no pequeno número de jurisdições que investiram em políticas de alta alavancagem, bem como em pesquisas sobre as políticas estaduais associadas à aprendizagem profissional contínua em áreas-chave (por exemplo: apoio pedagógico, desenvolvimento do clima escolar, formação de pessoas, enfoque na equidade, gestão de mudanças), que utilizam estratégias produtivas de aprendizagem (por exemplo: maiores oportunidades de aprendizagem aplicada, mentoria, redes).

---

<sup>33</sup> Tradução nossa de “Our analysis is consistent with the theory that comprehensive efforts to strategically implement pipeline activities across all components and align them with leader standards — which all districts did — are what matter. The component-by-component analysis found limited evidence that any one component or aspect of the pipeline efforts was associated with effects” (GATES *et al.*, 2019, p. 70).

## Resumo e implicações

A pesquisa mostra claramente que uma liderança escolar consistente é imprescindível para conceber ambientes de aprendizagem envolventes, apoiar um ensino e professores de alta qualidade e influir nos resultados dos estudantes. Há uma base de conhecimentos crescente sobre as oportunidades de aprendizagem dos diretores que fomenta oportunidades educacionais positivas. Desde a publicação, em 2007, de *Preparing Leaders for a Changing World*, surgiram novas pesquisas sobre programas de aprendizagem para diretores efetivos, que trouxeram percepções mais profundas sobre as características dos programas de alta qualidade.

Grandes mudanças nas políticas públicas também alteraram o cenário de aprendizagem dos diretores escolares. Este relatório combina os conhecimentos atuais derivados das pesquisas e de nossas próprias análises para entender melhor os elementos dos programas de alta qualidade que têm sido associados a resultados positivos de diretores, professores e estudantes, que vão desde a percepção dos diretores de se sentirem preparados e seu envolvimento em práticas mais efetivas até uma maior taxa de retenção de professores e melhor aproveitamento dos estudantes. Também analisa até que ponto os diretores têm oportunidades de participar de programas com esses elementos e as políticas públicas que estimulam tanto o desenvolvimento de programas de alta qualidade como o acesso a eles. Nesta seção de conclusão, resumimos os principais achados e discutimos as implicações desta pesquisa para os formuladores de políticas públicas e os pesquisadores.

### Resumo

**Um crescente corpo de literatura indica que os programas de alta qualidade para a preparação e a formação profissional dos diretores escolares estão associados a resultados positivos de diretores, professores e estudantes.**

Muitos programas adotaram as práticas dos programas de liderança de referência identificados em *Preparing Leaders for a Changing World*, incluindo: recrutamento proativo; oportunidades de aprendizagem significativas e autênticas que aplicam a aprendizagem na prática; enfoque no ensino de liderança, formação de pessoas, criação de uma organização de aprendizagem colaborativa e gestão de mudanças; mentoria, juntamente com retorno e oportunidades de reflexão; e estruturas de cortes ou redes de relacionamento entre pares, que criam uma comunidade de aprendizagem profissional. Pesquisas recentes reforçam os achados anteriores de que os programas de aprendizagem para diretores que refletem esses elementos contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades de liderança dos diretores, assim como para os resultados positivos dos professores e o melhor aproveitamento dos estudantes. A literatura ilustra a importância dos estágios em campo, da mentoria e das oportunidades de aprendizagem baseada em problemas. Por meio dessas oportunidades, os diretores podem aplicar na prática as teorias que aprenderam nas atividades acadêmicas e praticar as muitas habilidades e tarefas exigidas hoje. A eficácia dessas oportunidades é intensificada com a inclusão de um mentor especialista experiente que possa oferecer apoio e orientação aos diretores iniciantes ou experientes.

A literatura recente também explorou programas desenhados para ajudar os diretores a atenderem às necessidades dos estudantes diversos. Esse tema é particularmente marcante, dada a crescente diversidade da população estudantil nos Estados Unidos, a maior atenção às preocupações de equidade e as pesquisas que mostram a importância das práticas sensíveis às questões culturais e do apoio individualizado. Estudos recentes sugerem que, por meio das oportunidades de aprendizagem aplicada (pesquisa de ação, projetos de campo) e dos projetos reflexivos (autobiografias culturais, entrevistas transculturais e diários analíticos), os aspirantes a diretor podem aprofundar sua compreensão da maneira pela qual os preconceitos associados a raça, classe, idioma, deficiência e outros fatores se manifestam na sociedade e nas escolas, e como os educadores podem trabalhar para contar com mais equidade nas oportunidades e no resultados.

**O acesso a conteúdos importantes na preparação pré-serviço e na formação profissional tem aumentado para os diretores, mas o acesso a estratégias de aprendizagem eficazes, como aprendizagem aplicada, estágios e mentoria, é muito menor.**

Nossas análises de *surveys* realizados com diretores mostraram que a maioria deles relatou ter, pelo menos, acesso mínimo a conteúdo importante relacionado a liderança no ensino, gestão de mudanças, formação de pessoas, criação de uma cultura escolar positiva e atendimento das necessidades dos estudantes diversos, sendo que o acesso a esse conteúdo aumentou com o tempo. Os diretores que foram certificados nos últimos dez anos apresentaram maior probabilidade de relatar o acesso à preparação completa do que os diretores certificados anteriormente. Mesmo com essas melhorias, uma minoria de diretores do *survey* nacional relatou ter tido acesso a oportunidades de aprendizagem autênticas e baseadas no trabalho, que a pesquisa identificou como sendo importantes para sua formação. Apenas 46% de todos os diretores relataram ter feito um estágio que lhes permitiu assumir responsabilidades reais de liderança que fossem características da experiência de um estágio de alta qualidade. Bem poucos relataram ter tido acesso à mentoria, apesar de a pesquisa mostrar a grande importância desses tipos de apoios.

O acesso à preparação e formação profissional, ambos de alta qualidade, difere entre estados e comunidades. Em comparação com os diretores do *survey* nacional, um percentual maior de diretores da Califórnia relatou ter tido acesso à preparação e formação profissional em quase todas as áreas de conteúdo importantes, e um percentual maior relatou ter tido oportunidades de aprendizagem autênticas e baseadas no emprego em contextos tanto pré-serviço como em serviço. Ao mesmo tempo, os diretores da Carolina do Norte relataram ter muito menos acesso a quase todos os tipos de formação profissional, uma vez que os orçamentos passaram por um corte austero nesse estado.

O acesso a uma preparação de alta qualidade varia de acordo com o nível de pobreza da escola. Os diretores das escolas com baixo nível de pobreza apresentavam maior probabilidade, do que os diretores das escolas com alto nível de pobreza, de relatar que tinham oportunidades de aprendizagem em várias áreas importantes. Essa disparidade, no entanto, não apareceu entre os diretores da Califórnia.

O acesso a uma preparação de alta qualidade também varia de acordo com o nível de pobreza das escolas, dentro dos estados e em âmbito nacional. Os diretores das escolas com baixo nível de pobreza apresentavam maior probabilidade, do que os diretores das escolas com alto nível de pobreza, de relatar que tinham oportunidades de aprendizagem em várias áreas importantes. Também apresentavam maior probabilidade de relatar que tinham vivenciado uma preparação baseada em coortes e em problemas. Essa disparidade, porém, não se verificou entre os diretores da Califórnia — onde a grande maioria de diretores, em todos os tipos de escolas, tinham acesso à aprendizagem profissional, sugerindo que a política pública pode influenciar a disponibilidade e a distribuição dessas oportunidades.

Em todo o país, a maioria dos diretores relatou querer mais formação profissional em quase todos os temas, mas também relatou obstáculos em busca de oportunidades de aprendizagem, incluindo falta de tempo e insuficiência financeira.

**Políticas públicas que apoiam programas de alta qualidade para aprendizagem de diretores podem fazer a diferença. Nos estados e distritos que revisaram as normas e as têm usado para oferecer preparação, oportunidades de aprendizagem ricas em atividades práticas e avaliação, as evidências sugerem que a qualidade da aprendizagem dos diretores melhorou.**

Mais formuladores de políticas estaduais e locais têm adotado normas para credenciamento de diretores e de programas. Estas são alavancas importantes de melhoria se forem incutidas em todos os sistemas pertinentes à aprendizagem, supervisão e avaliação. Porém, poucos estados adotaram outras políticas de alta alavancagem, como exigir um processo de seleção rigoroso, um estágio rico em atividades práticas, parcerias entre distritos e universidades ou uma avaliação baseada no desempenho para fins de credenciamento de diretores.

Todos os estados planejaram reforçar seus esforços para apoiar a formação de lideranças, por meio da Lei Todo Estudante Vencerá (Essa), usando aspectos dela para fortalecer a preparação, reinventar o apoio no trabalho, desenvolver a liderança para a equidade com diversidade, distribuir as lideranças de forma mais equitativa e criar processos de preparação de lideranças.

As evidências de vários estados e distritos mostram que, onde as políticas de liderança e implementação são sólidas, o acesso a oportunidades de alta qualidade para a aprendizagem de diretores aumenta. Em alguns casos, políticas públicas bem implementadas encontram-se traduzidas no aproveitamento mais consistente dos estudantes, como os investimentos de Chicago em novas formas de preparação inicial de diretores, o programa de indução da Pensilvânia para novos diretores e o compromisso de seis distritos com o Projeto Pipeline de Diretores para uma aprendizagem ao longo da carreira.

## **Implicações para a pesquisa**

Nossas sínteses de pesquisa nas seções “Preparação dos diretores” e “Formação profissional do diretor em serviço” descrevem os corpos crescentes de pesquisa que abordam questões sobre as características e os resultados da preparação de alta qualidade e a formação profissional dos diretores. Ao mesmo tempo, as sínteses revelam lacunas nas pesquisas disponíveis e fragilidades metodológicas. Nossas recomendações para pesquisas futuras incluem o seguinte.

**Ampliação do alcance da pesquisa, de forma a incluir descrições mais consistentes do conteúdo do programa, assim como das abordagens pedagógicas**

Como um todo, a pesquisa atual sobre as oportunidades de aprendizagem dos diretores se concentra fortemente nas estruturas para a sua aprendizagem (por exemplo: oficinas, mentoria, experiências práticas). Esta pesquisa tem adotado um estilo didático ao sugerir a importância de oferecer aos aspirantes a diretor oportunidades de estágios de qualidade sob a tutela de mentores experientes e oferecer a mentoria aos atuais diretores. Também mostrou como os diretores aspirantes e atuais se beneficiam das oportunidades de aprendizagem aplicada, nas quais se envolvem em atividades de aprendizagem baseada em problemas e projetos de campo para aplicar o que aprendem em situações autênticas vivenciadas nas escolas.

Pesquisas recentes, porém, concentram-se menos exaustivamente no conteúdo da aprendizagem dos diretores. Até que ponto e de que maneiras os diretores estão adquirindo os conhecimentos, as habilidades e as disposições de que precisam para serem bem-sucedidos? Até que ponto eles conseguem definir uma visão e direção claras, envolver-se em interações de enfoque pedagógico com professores que atendam às necessidades dos estudantes diversos, criar um ambiente escolar produtivo, facilitar a colaboração e a criação de comunidades de aprendizagem profissional, gerenciar funcionários e recursos de modo estratégico e gerenciar as mudanças e as melhorias da escola (GRISSOM *et al.*, 2021; LEITHWOOD & LOUIS, 2012)?

Da mesma forma, de que maneira os diretores podem aprender a atender às necessidades dos estudantes diversos? Iniquidades raciais e econômicas sistêmicas assolam o sistema educacional e estão profundamente enraizadas em nossa história e nas políticas públicas (GEORGE & DARLING-HAMMOND, 2019). Os diretores podem neutralizar os malefícios da discriminação criando ambientes de aprendizagem equitativos e racialmente justos, que promovam práticas sensíveis às questões culturais e que reconheçam a diversidade dos estudantes como um ativo (COSNER *et al.*, 2015; DARLING-HAMMOND & COOK-HARVEY, 2018). Apesar do surgimento de uma literatura sobre a preparação dos diretores para atender os estudantes diversos, pouca atenção é destinada a esse conteúdo na literatura sobre a formação profissional.

Para ampliar o conhecimento da área sobre preparação e formação profissional de alta qualidade para diretores, pesquisas futuras podem analisar o conteúdo, bem como a pedagogia nos programas emergentes e verificar até que ponto estes abordam o desenvolvimento de importantes habilidades de liderança. Seria útil para grandes esforços de *surveys*, como as Pesquisas Nacionais de Professores e Diretores (anteriormente chamadas de Pesquisas de Escolas e Funcionários [Schools and Staffing Surveys]), incluir um conjunto constante de itens da pesquisa, referentes ao conteúdo da preparação e da formação profissional, semelhantes aos que aparecem em nossos *surveys*, para que se possa ter uma visão das tendências ao longo do tempo e em todos os estados e regiões. É igualmente importante documentar os resultados associados a determinados tipos de esforços de preparação e formação profissional.

### **Descrição das experiências anteriores dos diretores, dos critérios de recrutamento e seleção dos programas, além dos contextos dos distritos**

A pesquisa atual sobre preparação e formação profissional de diretores raramente leva em conta o histórico ou as características dos participantes do programa. Contudo, as pesquisas indicam que seus antecedentes e experiências, incluindo sua efetividade prévia como professores, estão relacionados com sua efetividade como diretores (vide, por exemplo, GOLDHABER *et al.*, 2019). Além disso, o grupo de candidatos de um programa está diretamente relacionado com seus critérios de recrutamento e seleção (WECHSLER *et al.*, no prelo). Como demonstraram pesquisas anteriores, uma característica comum na formação profissional de referência é o processo firme e direcionado de recruta-

mento e seleção (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2007). O desenho e os resultados das experiências de aprendizagem profissional serão determinados pelo que os candidatos já sabem e em que acreditam ao ingressarem no programa. No entanto, poucos estudos atentam para as características e experiências dos participantes do programa ou para o seu método de seleção.

Quais são as interações entre uma estratégia de aprendizagem profissional e os caminhos para chegar ao papel da direção e os conhecimentos e experiências anteriores dos diretores? Por exemplo: um ensaio controlado, randomizado, demonstrou que um esforço para ensinar aos diretores a maneira de dar aos professores um retorno avaliativo foi bem-sucedido com diretores experientes e aqueles que atuavam com mentores mais experientes, mas fracassou com a maioria dos iniciantes, que foram avaliados de forma mais negativa ao longo do projeto. Que tipos de conhecimentos e habilidades os diretores precisam ter para se tornar bons líderes pedagógicos? Qual é o conteúdo da aprendizagem didática e da mentoria que pode ser mais importante? Como isso pode interagir com conhecimentos e experiências anteriores? Esses são os tipos de perguntas que os pesquisadores poderiam analisar com mais profundidade para ajudar no desenho de programas de sucesso.

Além disso, o contexto varia consideravelmente entre os distritos, não apenas em termos de recursos, demografia e aproveitamento dos estudantes, mas também em termos de políticas públicas importantes que afetam o que os diretores conseguem fazer e o modo como podem demonstrar os novos conhecimentos e habilidades que adquirirão na preparação e na formação profissional (WECHSLER *et al.*, no prelo). Se a mobilidade dos diretores for alta ou se forem obrigados a impor o uso de estratégias pedagógicas menos efetivas, os possíveis efeitos positivos de um programa de formação de diretores podem não se concretizar.

Pesquisas futuras podem explorar as diferenças que os diretores aspirantes e atuais trazem para seus programas pré-serviço e em serviço (por exemplo: anos de experiência de sucesso no magistério, mentoria ou funções administrativas; raça e etnicidade e experiências familiares; bilinguismo) e como suas origens afetam suas experiências com a preparação, a formação profissional e seus resultados. Também podem atentar para o modo como os elementos do programa, como processos de recrutamento e seleção, além das políticas e práticas dos distritos impactam quem está participando dos programas de aprendizagem para diretores e como estes conseguem manifestar seus novos conhecimentos e habilidades.

### **Melhor definição das medições dos resultados e inclusão de um espectro mais amplo deles**

Como descrito anteriormente, as pesquisas identificaram uma série de habilidades que os diretores precisam para produzir resultados positivos em suas escolas. Por exemplo: diretores efetivos participam de interações com enfoque pedagógico junto com os professores, por meio de seu retorno e da mentoria; apoio à formação profissional e às comunidades de aprendizagem; engajamento na tomada de decisões colaborativas e no tempo de planejamento; avaliações dos professores; e engajamento no planejamento e mudança da escola em geral. Eles gerenciam funcionários e recursos de modo estratégico, mediante contratações, atribuições e alocações dos funcionários, além da atenção à retenção de professores (GRISSOM *et al.*, 2021). Entretanto, grande parte da pesquisa atual sobre a preparação e formação profissional dos diretores tende a se concentrar em medições amplas e mal definidas, como a “disposição para liderar” ou suas “habilidades de liderança”.

Pesquisas futuras podem usar resultados mais específicos e medi-los de várias maneiras. Por exemplo: além de perguntar aos diretores aspirantes e atuais se eles se sentem preparados ou mais bem equipados para a liderança em geral, os estudos podem se concentrar mais explicitamente na aquisição das importantes habilidades de liderança. Os pesquisadores poderiam perguntar que tipos de retorno e apoio os diretores concedem aos professores e com que efeitos? Que estratégias aplicam para reter professores? Além disso, em vez de simplesmente perguntar aos diretores, em *surveys* ou

entrevistas, quais são suas percepções de seus conhecimentos e habilidades, os pesquisadores também podem analisar a prática real por meio de observações, verificação de documentos ou outros meios dessa natureza. Adicionalmente, em vez de contar apenas com os relatos dos diretores sobre seus conhecimentos e habilidades, os pesquisadores poderiam fazer perguntas semelhantes aos que trabalham diretamente com o diretor, especialmente aqueles que os observaram antes e depois de sua participação em oportunidades de aprendizagem profissional, incluindo: professores; outros funcionários da escola; estudantes; gestores dos distritos; mentores e supervisores.

Com relação a isso, um novo corpo de pesquisas mostra que os diretores podem impactar o aproveitamento dos estudantes, a retenção de professores e outros resultados escolares, como a frequência dos estudantes e disciplinas excludentes (GRISSOM *et al.*, 2021). As formas como esses resultados são alcançados merecem estudo, assim como as relacionadas à retenção de professores, às práticas pedagógicas e à colaboração. Além disso, a pesquisa pode ampliar as medições relacionadas aos estudantes, indo além do aproveitamento, com a inclusão das relações entre a preparação e as práticas dos diretores e as taxas de formandos e de frequência, o sentimento de pertencimento e o bem-estar socioemocional dos estudantes.

Um novo corpo de pesquisas mostra que os diretores podem impactar o aproveitamento dos estudantes, a retenção de professores e outros resultados escolares, como a frequência dos estudantes e a disciplina excludente. As formas como esses resultados são alcançados merecem estudo.

### **Adoção de uma visão longitudinal**

Muitos estudos atuais analisam os resultados somente uma vez, geralmente logo após uma aula ou programa específico. Entretanto, sabemos por outras pesquisas que, muitas vezes, leva cerca de três anos para que o efeito de um diretor se torne mensurável em termos de mudanças no nível da escola (PHAM *et al.*, 2018). Pesquisas futuras devem procurar, sempre que possível, medir os resultados do programa durante um período. Isso não só permitirá que os possíveis efeitos se tornem visíveis, mas também oferecerá uma melhor compreensão dos mecanismos pelos quais os conhecimentos e as habilidades dos diretores se traduzem em comportamentos e práticas e, posteriormente, em influências sobre funcionários e estudantes.

### **Atenção aos modos de implementação dos programas**

Outra consideração importante na análise das características das oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para diretores e seus resultados é até que ponto o programa foi implementado como planejado. A simples análise dos resultados pode levar a uma interpretação imprecisa dos achados. Embora a maioria dos estudos sobre preparação e formação profissional em serviço de diretores descreva o programa estudado, incluindo vários de seus componentes e as expectativas dos participantes, um nível menor dos estudos se aprofundam a ponto de analisar a integridade da implementação. A integridade do programa depende do cumprimento do seu plano, incluindo se a dosagem (ou seja, a quantidade de tempo e o tratamento fornecido) corresponde ao desenho do programa; a qualidade da sua entrega; e o engajamento dos participantes (por exemplo: se estão presentes em todas as sessões e fazem as tarefas). O conhecimento da extensão da variabilidade da

implementação do programa, em qualquer uma dessas dimensões, pode aclarar nossa compreensão dos achados do estudo, podendo também indicar a viabilidade do programa a ser implementado conforme pretendido.

### **Uso de métodos mistos com habilidade para aprofundar a compreensão dos processos envolvidos no programa e seus efeitos, especialmente aqueles que estabelecem uma relação entre as características do programa e os resultados**

Por fim, a maior parte da pesquisa atual utiliza metodologias descritivas e adota *surveys* e entrevistas com participantes ou egressos de um único programa. Enquanto alguns estudos usam grupos de comparação e análises correlacionais, bem poucos usam ensaios controlados, randomizados, desenhos quase experimentais ou outros que usam controles. Há ainda aqueles que, muitas vezes, não descrevem totalmente o programa em estudo, a natureza de sua implementação ou a do grupo de comparação, o que significa que os achados podem ser mal interpretados ou não ter uma interpretação.

Pesquisas futuras podem empregar uma gama mais ampla de metodologias, escolhidas com mais cuidado. Por exemplo: desenhos experimentais ou quase experimentais, devidamente detalhados e executados, com informações suficientes sobre o programa, sua implementação e as experiências do grupo de comparação, poderiam fortalecer a habilidade dos pesquisadores para atribuir causalidade aos programas de preparação ou em serviço e contribuir com informações úteis para a sua seleção e desenvolvimento. Estudos de caso aprofundados, que se estendem ao longo do tempo e combinam entrevistas, observações atentas das práticas e *surveys* dos participantes e funcionários com dados sobre resultados, poderiam fornecer detalhes sobre o que os programas oferecem e como eles desenvolvem os conhecimentos e as habilidades dos diretores.

## **Implicações para as políticas públicas**

Devido à importância de ter diretores competentes para a obtenção de bons níveis de aproveitamento dos estudantes e de qualidade no ensino, e considerando que as políticas públicas estaduais e locais são alavancas importantes para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos diretores, os seus formuladores têm boas razões para investir na preparação e na formação profissional contínua dos diretores. Nossas análises dos programas de alta qualidade para aprendizagem e as políticas que fomentam esses programas nos levam às seguintes recomendações, relativas às políticas públicas.

### **Desenvolvimento e melhor uso das normas estaduais de credenciamento de diretores e aprovação de programas para criar uma base para a existência de um processo de alta qualidade de preparação e formação de diretores.**

Nas últimas duas décadas, muitos estados desenvolveram políticas públicas alinhadas com a pesquisa sobre a formação de diretores efetivos. Todos os estados e Washington DC adotaram normas para nortear o seu credenciamento. Muitos desenvolveram novos requisitos para os diretores, como ter uma licença de educador válida, experiência em um ambiente educacional, conclusão de um programa de preparação e aprovação em uma avaliação. No entanto, apenas alguns estados implementaram totalmente as normas para guiar as abordagens baseadas em desempenho para o credenciamento de diretores ou abordagens intensivas para a aprovação ou o credenciamento dos programas de preparação, que resultariam em modelos de programas mais sólidos. Da mesma forma, somente alguns estados adotaram políticas de alta alavancagem para a aprovação de programas, como o requisito de estágios ricos em atividades práticas e parcerias entre universidades e distritos. Como as mudanças feitas nas políticas públicas não contemplaram as estratégias mais essenciais com a eficácia necessária, ainda existe uma variabilidade considerável em todo o país quanto às oportuni-

dades de aprendizagem pré-serviço de alta qualidade disponíveis aos diretores.

O uso mais determinado das normas de credenciamento de diretores e aprovação de programas podem ajudar a garantir que eles incluam os elementos dos programas de alta qualidade identificados neste relatório. Eles podem ajudar a alinhar o conteúdo das oportunidades de aprendizagem profissional com os conhecimentos de que os diretores precisam para gerar resultados positivos nas escolas, como liderança no ensino, criação de uma cultura escolar positiva e formação de pessoas. É importante ressaltar que eles também podem se concentrar em atender às necessidades dos estudantes diversos, criar ambientes inclusivos e solidários e fomentar ambientes de aprendizagem que ajudem na formação integral das crianças.

A estrutura de oportunidades de aprendizagem profissional também é extremamente importante, e as normas — assim como sua implementação na aprovação de programas — podem dar ênfase aos tipos de oportunidades que são essenciais, de acordo com a pesquisa. Particularmente importantes são os estágios de qualidade para os aspirantes a diretores e as oportunidades de aprendizagem aplicada, acompanhadas de mentoria para os diretores atuantes sob as orientações de um diretor especialista experiente.

É importante que as normas sejam aplicadas uniformemente a todos os programas uma vez adotadas. Como observa Manna (2021, p. 15), pode ser útil para a política pública do estado permitir a participação de uma variedade de *fornecedores*, desde que implementem programas que cumpram com as rigorosos requisitos estipulados nas normas. “Em contrapartida”, observa ele, “as políticas estaduais que apresentem *programas* alternativos, que poderiam permitir que os fornecedores preparem diretores ao mesmo tempo em que se desviam dos padrões estaduais de alta qualidade, correm o risco de aprovar rotas de preparação pré-serviço mais frágeis” (p. 15)<sup>34</sup>, que geram consequências negativas no longo prazo para os candidatos e para a área.

### **Investimento em infraestrutura estadual para a aprendizagem profissional dos diretores.**

A Essa fornece subsídios federais que os estados podem usar para alavancar o apoio à formação das lideranças escolares. Ela permite que os estados reservem 3% de sua verba destinada à categoria Título II para fortalecer a qualidade das lideranças escolares, inclusive investindo em recrutamento, preparação, indução e formação de diretores. Além disso, os estados podem alavancar outros subsídios dos Títulos I e II, segundo a Essa, para investir em lideranças escolares como forma de fortalecer tanto a qualidade delas como a do professor e, em última instância, melhorar as escolas. Esses subsídios passaram por uma ampliação drástica com o Plano de Resgate Americano de 2021, podendo ser usados para preparar diretores para atenderem às necessidades socioemocionais e de aprendizagem dos estudantes, nos períodos durante e pós-pandemia da Covid-19.

Usando os subsídios proporcionados pela Essa e outros investimentos, os estados têm condições de garantir que os diretores contem com uma aprendizagem profissional coordenada, sustentada e de alta qualidade. O auxílio financeiro é crucial, porque permite a presença das características da programação de alta qualidade, incluindo a continuidade das oportunidades de aprendizagem e experiências práticas robustas. As academias de liderança podem fornecer algumas dessas formações aprofundadas e coerentes, juntamente com a formação e o apoio aos mentores que trabalham com as lideranças ao longo do tempo. Estágios remunerados para a preparação de lideranças, como os oferecidos em Illinois e na Carolina do Norte, podem permitir que candidatos de alta qualidade

---

<sup>34</sup> Tradução nossa de “In contrast, state policy that incorporates alternative *programs*, which could allow providers to prepare principals while deviating from high-quality state standards, runs the risk of approving weaker pre-service preparation routes” (MANNA, 2021, p. 15).

ingressam na liderança escolar sem se endividar. Constituem também um modo de permitir que os candidatos levem o tempo que precisarem para obter uma alocação em prática intensiva. O apoio a parcerias entre programas e distritos para o desenvolvimento de experiências mais práticas pode garantir que os estágios, juntamente com as oportunidades de mentoria para diretores iniciantes e os veteranos, tornem-se universais e sustentáveis.

### **Incentivo a uma maior atenção conferida à equidade.**

Os *surveys* com os diretores em nível nacional e da Carolina do Norte revelam que o acesso deles a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade varia, de acordo com o nível de pobreza da escola, um indicador que também tende a refletir a sua demografia racial. Os diretores das escolas com baixo nível de pobreza apresentavam maior probabilidade, do que os diretores das escolas com alto nível de pobreza, de relatar que tiveram oportunidades de aprendizagem em várias áreas de conteúdos associados à liderança efetiva. Também apresentavam maior probabilidade de relatar que tinham feito uma preparação baseada em coortes e em problemas. Melhorar a qualidade dos programas de aprendizagem e as condições para que todos os diretores, em todos os cenários, possam ter acesso a programas de alta qualidade seriam ações particularmente benéficas para as crianças que, atualmente, estão mais distantes das oportunidades. Isso pode ser feito direcionando recursos de formação profissional para essas escolas ou distritos e oferecendo subsídios para garantir a preparação de alta qualidade aos diretores em potencial, que trabalharão nessas escolas.

Os programas também podem incluir mais conteúdo e oportunidades de aprendizagem aplicada, com enfoque nas questões de equidade e liderança sensível às questões culturais. A pesquisa sobre a preparação dos diretores mostrou que um enfoque específico na liderança voltada à equidade tem o potencial de desenvolver os conhecimentos e as habilidades dos aspirantes a diretor para atenderem às necessidades dos estudantes diversos. Porém, esse enfoque não estava presente na pesquisa sobre a formação profissional em serviço. Tanto os programas de preparação quanto os de formação profissional em serviço podem desenvolver, deliberadamente, o conhecimento dos diretores, por exemplo, para fomentar ambientes escolares equitativos, implantar recursos de forma equitativa, apoiar um currículo sensível às questões culturais, criar parcerias acolhedoras e autênticas com as famílias e desenvolver políticas públicas de contratação e indução que apoiem professores diversos e preparados.

### **Realização de amplas reformas de políticas públicas no nível local para desenvolver um processo robusto de preparação de diretores escolares qualificados e um sistema coerente de formação.**

Trata-se de incentivar os distritos, por meio de subvenções concedidas por processos seletivos e/ou assistência técnica, a lançarem programas para *pipeline* de diretores, como os descritos neste relatório, que se mostraram efetivos em encontrar professores com potencial de liderança e levá-los a percorrer um caminho para se tornarem diretores escolares. Os processos de preparação para candidatos à liderança começam antes da preparação, com o recrutamento direcionado de candidatos qualificados. O recrutamento deliberado e dinâmico pode identificar professores que apresentam o potencial e a disposição de assumirem uma postura de liderança, com comportamentos que a pesquisa mostrou serem importantes para a geração de bons resultados das escolas. Também confere às escolas e aos distritos a oportunidade de escolherem candidatos que atenderão às suas necessidades locais, que serão conhecidos por serem professores dinâmicos e líderes pedagógicos e que melhor representarão populações historicamente desfavorecidas.

Após o recrutamento, os processos de preparação incentivam e apoiam a aprendizagem contínua das lideranças, começando com a preparação e a indução, até chegar às oportunidades de aprendizagem compartilhada de alta qualidade para lideranças veteranas. Os processos de preparação ajudam a manter os diretores talentosos engajados e a desenvolver a competência local. Eles também contribuem com a competência das escolas e dos distritos, criando oportunidades de colaboração entre lideranças que estão no processo de preparação e outros funcionários, como diretores, mentores e supervisores de direção, engajados no apoio aos diferentes aspectos desse processo. Dessa forma, os processos de preparação não só melhoram a prática dos indivíduos e criam uma oferta de lideranças qualificadas para ocuparem cargos nas escolas e nos distritos, mas também contribuem para uma prática coerente, que cria a base para a geração de mudanças sistêmicas e melhorias na aprendizagem dos estudantes.

## Conclusão

Olhando todas as evidências, concluímos que os programas abrangentes de preparação e formação profissional de diretores estão associados de modo positivo a benefícios para diretores, professores e estudantes. Particularmente importantes são as experiências práticas, a mentoria e as oportunidades de aprendizagem aplicada. No entanto, poucos diretores têm tido acesso aos tipos de programas abrangentes ou a estruturas de aprendizagem que ajudem em seu sucesso, sendo o acesso variável entre os estados, devido a diferenças encontradas nas políticas públicas e nos recursos disponíveis. As mudanças feitas nas políticas públicas parecem influenciar os resultados, e ainda há muito que estados e distritos podem fazer para promover e apoiar a aprendizagem de alta qualidade dos diretores. Esta área evoluiu enormemente nas últimas duas décadas, abraçando muitas das lições identificadas em *Preparing Leaders for a Changing World*, mas ainda há um caminho a percorrer. Seguindo em frente, pesquisas aprimoradas podem continuar a desenvolver os conhecimentos da área sobre a melhor maneira de formar diretores de alta qualidade, e políticas públicas aperfeiçoadas podem criar um sistema de aprendizagem sobre direção escolar que, como um todo, atenderá melhor os diretores e, em última instância, todas as crianças.

## Referências

- ADAMS, J. E. & COPLAND, M. A. (2005). **When learning counts: Rethinking licenses for school leaders**. Center on Reinventing Public Education.
- ALSBURY, T. L. & HACKMANN, D. G. (2006). **Learning from experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents**. *Planning and Changing*, 37, 169-189.
- ANDERSON, E. & REYNOLDS, A. L. (2015). **The state of state policies for principal preparation program approval and candidate licensure**. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 193–221. <https://doi.org/10.1177/1942775115614292>. Acesso em: nov. 2022.
- ANDERSON, L. M. & TURNBULL, B. J. (2019). **Sustaining a principal pipeline**. Policy Studies Associates. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Sustaining-a-Principal-Pipeline.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- AUGUSTINE, C. H.; GONZALEZ, G.; IKEMOTO SCHUYLER, G.; RUSSELL, J.; ZELLMAN, G. L.; CONSTANT, L.; ARMSTRONG, J.; & DEMBOSKY, J. W. (2009). **Improving school leadership: The promise of cohesive leadership systems**. RAND Corporation.
- AUGUSTINE-SHAW, D. & JIA, L. (2016). **Embracing new realities: Professional growth for new principals and mentors**. *Educational Considerations*, 43(3), 10-17. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1016>. Acesso em: nov. 2022.
- BALLENGER, J.; ALFORD, B.; MCCUNE, S.; MCCUNE, D. (2009). **Obtaining validation from graduates on a restructured principal preparation program**. *Journal of School Leadership*, 19(5), 533-558. <https://doi.org/10.1177/105268460901900502>. Acesso em: nov. 2022.
- BARNES, C. A.; CAMBURN, E.; SANDERS, B. R.; & SEBASTIAN, J. (2010). **Developing instructional leaders: Using mixed methods to explore the black box of planned change in principals' professional practice**. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 241. <https://doi.org/10.1177/1094670510361748>. Acesso em: nov. 2022.
- BARTANEN, B. (2020). **Principal quality and student attendance**. *Educational Researcher*, 49(2), 101-113. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898702>. Acesso em: nov. 2022.
- BARTEE, R. D. (2012). **Recontextualizing the knowledge and skill involved with redesigned principal preparation: Implications of cultural and social capital in teaching, learning, and leading for administrators**. *Planning and Changing*, 43(3-4), 322.
- BASTIAN, K. C. & FULLER, S. C. (2016). **The North Carolina Principal Fellows Program: A comprehensive evaluation**. University of North Carolina at Chapel Hill Education Policy Initiative at Carolina.
- BATAGIANNIS, S. C. (2011). **Promise and possibility for aspiring principals: An emerging leadership identity through learning to do action research**. *The Qualitative Report*, 16(5), 1304–1329. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1300>. Acesso em: nov. 2022.
- BEARD, K. S. (2018). **Toward a theory of engaged school leadership: Positive psychology and principal candidates' sense of engagement and their preparedness to lead engagement**. *Journal of School Leadership*, 28(6), 742–771. <https://doi.org/10.1177/105268461802800603>. Acesso em: nov. 2022.
- BENGTSON, E.; AIROLA, D.; PEER, D. & DAVIS, D. (2012). **Using peer learning support networks and reflective practice: The Arkansas leadership academy master principal program**. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3).
- BERRY, B.; BASTIAN, K. C.; DARLING-HAMMOND, L. & KINI, T. (2019). **How teaching and learning conditions affect teacher retention and school performance in North Carolina**. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Leandro\\_Working\\_Conditions\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Leandro_Working_Conditions_REPORT.pdf). Acesso em: nov. 2022.
- BÉTEILLE, T.; KALOGRIDES, D. & LOEB, S. (2012). **Stepping stones: Principal career paths**

**and school outcomes.** *Social Science Research*, 41(4), 904-919. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.003>. Acesso em: nov. 2022.

BORDEN, A. M.; PRESKILL, S. L. & DEMOSS, K. (2012). **A new turn toward learning for leadership: Findings from an exploratory coursework pilot project.** *Journal of Research on Leadership Education*, 7(1), 123-152. <https://doi.org/10.1177/1942775112443929>. Acesso em: nov. 2022.

BOREN, D. M. & HALLAM, P. R. (2019). **Examining a university-multiple district sponsored academy from the perspective of principal supervisors.** *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 16(1), 4. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=anon%7Eb82b41d&id=GALE%7CA587261719&v=2.1&it=r&sid=googleScho-lar&asid=6a28be2c>. Acesso em: nov. 2022.

BOREN, D. M.; HALLAM, P. R.; RAY, N. C.; GILL, C. L. & Li, K. (2017). **Examining effective principal professional development through a university-district sponsored principals academy.** *Educational Practice and Theory*, 39(2), 87-106. <https://doi.org/10.7459/ept/39.2.06>. Acesso em: nov. 2022.

BRAUN, D.; BILLUPS, F. D. & GABLE, R. K. (2015). **Transforming equity-oriented leaders: Principal residency network program evaluation.** *NCPEA Education Leadership Review*, 14(1), 161-181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012950.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

BRODY, J. L.; VISSA, J. & WEATHERS, J. M. (2010). **School leader professional socialization: The contribution of focused observations.** *Journal of Research on Leadership Education*, 5(14), 611-651. <https://doi.org/10.1177/194277511000501401>. Acesso em: nov. 2022.

BROWN, K. M. (2005). **Social justice education for preservice leaders: Evaluating transformative learning strategies.** *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/10665680590935133>. Acesso em: nov. 2022.

CAMBURN, E. M.; GOLDRING, E.; SEBASTIAN, J.; MAY, H. & HUFF, J. (2016). **An examination of the benefits, limitations, and challenges of conducting randomized experiments with principals.** *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 187-220. <https://doi.org/10.1177/0013161X15617808>. Acesso em: nov. 2022.

CAMPOLI, A. & DARLING-HAMMOND, L. (with LEVIN, S. & PODOLSKY, A.). (2022). **Principal learning opportunities and school outcomes: Evidence from California.** Learning Policy Institute.

CARDICHON, J.; DARLING-HAMMOND, L.; YANG, M.; SCOTT, C.; SHIELDS, P. M. & BURNS, D. (2020). **Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers.** Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/crdc-teacher-access-report>. Acesso em: nov. 2022.

CARRAWAY, J. & YOUNG, T. (2015). **Implementation of a districtwide policy to improve principals' instructional leadership: Principals' sensemaking of the Skillful Observation and Coaching Laboratory.** *Educational Policy*, 29(1) 230-256. <https://doi.org/10.1177/0895904814564216>. Acesso em: nov. 2022.

CASEY, P. J.; STARRETT, T. M. & DUNLAP, K. (2013). **Residual effects of a professional development project for aspiring school leaders.** *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 81-93.

CASTRO, J. I. (2004). **Promoting leadership development and collaboration in rural schools.** In J. H. Chrispeels (Ed.), *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership* (pp. 327-341). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452232416.n13>. Acesso em: nov. 2022.

CLARK, D.; MARTORELL, P. & ROCKOFF, J. (2009). **School principals and school performance** [Working paper 38]. Calder. The Urban Institute.

CLAYTON, J. K.; SANZO, K. L. & MYRAN, S. (2013). **Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders.** *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.1177/1942775112464959>. Acesso em: nov. 2022.

COELLI, M. & GREEN, D. A. (2012). **Leadership effects: School principals and student outcomes.** *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>. Acesso em: nov. 2022.

COGSHALL, J. (2015). **Title II, Part A: Don't scrap it, don't dilute it, fix it.** American Institutes for Research. <https://www.air.org/resource/brief-title-ii-part-dont-scrap-it-dont-dilute-it-fix-it>.

Acesso em: nov. 2022.

- COPLAND, M. A. (2000). **Problem-based learning and prospective principals' problem-framing ability.** *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 585-607. <https://doi.org/10.1177/00131610021969119>. Acesso em: nov. 2022.
- CORCORAN, R. P. (2017). **Preparing principals to improve student achievement.** *Child & Youth Care Forum*, 46(5), 769-781. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9399-9>. Acesso em: nov. 2022.
- CORCORAN, S. P.; SCHWARTZ, A. E. & WEINSTEIN, M. (2012). **Training your own: The impact of New York City's Aspiring Principals Program on student achievement.** *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(2), 232-253. <https://doi.org/10.3102/0162373712437206>. Acesso em: nov. 2022.
- COSNER, S.; DE VOTO, C. & RAH'MAN, A. (2018). **Drawing in the school context as a learning resource in school leader development: Application-oriented projects in active learning designs.** *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 238-255. <https://doi.org/10.1177/1942775118763872>. Acesso em: nov. 2022.
- COSNER, S.; TOZER, S. & SMYLIE, M. (2012). **The Ed.D. program at the University of Illinois at Chicago: Using continuous improvement to promote school leadership preparation.** *Planning and Changing*, 43(1-2), 127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977551.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- COSNER, S.; TOZER, S.; ZAVITKOVSKY, P. & WHALEN, S. P. (2015). **Cultivating exemplary school leadership preparation at a research intensive university.** *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 11-38. <https://doi.org/10.1177/1942775115569575>. Acesso em: nov. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L. (2019). **Investing in student success: Lessons from state school finance reforms.** Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/investing-student-success-school-finance-reforms-report>. Acesso em: nov. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L.; BASTIAN, K.; BERRY, B.; CARVER-THOMAS, D.; KINI, T.; LEVIN, S. & MCDIARMID, W. (2019). **Educator supply, demand, and quality in North Carolina: Current status and recommendations.** Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/leandro-educator-supply-demand-brief>. Acesso em: nov. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L. & COOK-HARVEY, C. M. (2018). **Educating the whole child: Improving school climate to support student success.** Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>. Acesso em: nov. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C.; BARRON, B. & OSHER, D. (2020). **Implications for educational practice of the science of learning and development.** *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>. Acesso em: nov. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L.; LAPOINTE, M.; MEYERSON, D.; ORR., M. T. & COHEN, C. (2007). **Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs.** Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-School-Leaders.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L.; MEYERSON, D.; LAPOINTE, M. & ORR, M. T. (2010). **Preparing principals for a changing world.** Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. & OAKES, J. (2019). **Preparing teachers for deeper learning.** Harvard Education Press.
- DE VOTO, C. & REEDY, M. A. (2019). **Are states under ESSA prioritizing education leadership to improve schools?** *Journal of Research on Leadership Education*, 16(3), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1942775119890637>. Acesso em: nov. 2022.
- DELLA SALA, M. R.; KLAR, H. W.; LINDLE, J. C.; REESE, K. L.; KNOEPEL, R. C.; CAMPBELL, M. & BUSKEY, F. C. (2013). **Implementing a cross-district principal mentoring program: A human resources approach to developing midcareer principals' leadership capacities.** *Journal of School Public Relations*, 34(4), 162-192. <https://doi.org/10.3138/jspr.34.2.162>. Acesso em: nov. 2022.
- DEMOSS, K.; WOOD, C. & HOWELL, R. (2007). **Eliminating isolation to foster learner-centered leadership: Lessons from rural schools and research universities.** In: A. B. Danzig; K. M. Bor-

man; B. A. Jones & W. F. Wright (Eds.), *Learner-centered leadership: Research, policy, and practice* (pp. 149-170). <https://doi.org/10.4324/9781315091945-7>. Acesso em: nov. 2022.

DODSON, R. L. (2014). **Which field experiences best prepare future school leaders? An analysis of Kentucky's principal preparation program.** *Educational Research Quarterly*, 37(4), 41-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061927.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

DODSON, R. L. (2015). **What makes them the best? An analysis of the relationship between state education quality and principal preparation practices.** *International Journal of Education Policy & Leadership*, 10(7), 1-21. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2015v10n7a634>. Acesso em: nov. 2022.

DONMOYER, R.; YENNIE-DONMOYER, J. & GALLOWAY, F. (2012). **The search for connections across principal preparation, principal performance, and student achievement in an exemplary principal preparation program.** *Journal of Research on Leadership Education*, 7(1), 5-43. <https://doi.org/10.1177/1942775112440631>. Acesso em: nov. 2022.

DUNCAN, H. E. & STOCK, M. J. (2010). **Mentoring and coaching rural school leaders: What do they need?** *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492947>. Acesso em: nov. 2022.

ERMELING, B.; TATSUI, T. & YOUNG, K. (2015). **Virtual coaching for instructional leaders: A multi-method investigation of technology-enabled external assistance.** *Teachers College Record*, 117(11). <https://doi.org/10.1177/016146811511701108>. Acesso em: nov. 2022.

FINN, C. E.; BROAD, E.; MEYER, L. & FEISTRITZER, E. (2003). **Better leaders for America's schools: A manifesto.** Fordham Institute; The Broad Foundation. <https://fordhaminstitute.org/national/research/better-leaders-americas-schools-manifesto>. Acesso em: nov. 2022.

FRIEDLAND, H. A. (2005). **Leading leaders: Lessons from the field.** *Academic Exchange Quarterly*, 9(2), 109-114.

GATES, S. M.; BAIRD, M. D.; DOSS, C. J.; HAMILTON, L. S.; OPPER, I. M.; MASTER, B. K.; PRADO TUMA, A.; VUOLLO, M. & ZABER, M. A. (2019). **Preparing school leaders for success: Evaluation of New Leaders' Aspiring Principals Program, 2012-2017.** RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2812>. Acesso em: nov. 2022.

GATES, S. M.; HAMILTON, L. S.; MARTORELL, P.; BURKHAUSER, S.; HEATON, P.; PIERSON, A.; BAIRD, M.; VUOLLO, M.; LI, J. J.; LAVERY, D. C.; HARVEY, M. & GU, K. (2014). **Preparing principals to raise student achievement: Implementation and effects of the New Leaders program in ten districts.** RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR507>

GATES, S. M.; WOO, A.; XENAKIS, L.; WANG, E. L.; HERMAN, R.; ANDREW, M. & TODD, I. (2020). **Using state-level policy levers to promote principal quality: Lessons from seven states partnering with principal preparation programs and districts.** RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA413-1>. Acesso em: nov. 2022.

GEORGE, J. & DARLING-HAMMOND, L. (2019). **The federal role and school integration: Brown's promise and present challenges.** Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/federal-role-school-integration-browns-promise-report>. Acesso em: nov. 2022.

GEORGE W. BUSH INSTITUTE & AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH. (2016, October). **Following the leaders: An analysis of graduate effectiveness from five principal preparation programs.** George W. Bush Institute. <https://gwbcenter.imgix.net/Resources/gwbi-grad-effectiveness-principal-prep.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

GILBERT, K. A. (2017). **Innovative leadership preparation: Enhancing legal literacy to create 21<sup>st</sup> century ready principals.** *Academy of Educational Leadership Journal*, 21(1), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875408.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

GOFF, P.; GUTHRIE, J. E.; GOLDRING, E. & BICKMAN, L. (2014). **Changing principals' leadership through feedback and coaching.** *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0113>. Acesso em: nov. 2022.

GOLDHABER, D.; HOLDEN, K. & CHEN, B. (2019). **Do more effective teachers become more ef-**

- fective principals?** *Working paper n° 215-0119-1*. Calder. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600819.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- GOLDRICK, L. (2016). **Support from the start: A 50-state review of policies on new educator induction and mentoring**. New Teacher Center. <http://68.77.48.18/RandD/Other/50-State%20Review%20of%20New%20Teacher%20Induction%20-%20NTC.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- GOLDRING, E. B.; CLARK, M. A.; RUBIN, M.; ROGERS, L. K.; GRISSOM, J. A.; GILL, B.; KAUTZ, T.; MCCULLOUGH, M.; NEEL, M. & BURNETT, A. (2020). **Changing the principal supervisor role to better support principals: Evidence from the Principal Supervisor Initiative**. Vanderbilt University; Mathematica Policy Research. <http://68.77.48.18/RandD/Other/50-State%20Review%20of%20New%20Teacher%20Induction%20-%20NTC.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- GOLDRING, E.; RUBIN, M. & HERRMANN, M. (2021). **The role of assistant principals: Evidence and insights for advancing school leadership**. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-role-of-assistant-principals-evidence-insights-for-advancing-school-leadership.aspx>. Acesso em: nov. 2022.
- GORDON, S. P. & RONDER, E. A. (2016). **Perceptions of culturally responsive leadership inside and outside of a principal preparation program**. *International Journal of Educational Reform*, 25(2), 125-153. <https://doi.org/10.1177/105678791602500202>. Acesso em: nov. 2022.
- GRISSOM, J. A. (2011). **Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments**. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585. <https://doi.org/10.1177/016146811111301102>. Acesso em: nov. 2022.
- GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J. & LINDSAY, C. A. (2021). **How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research**. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-principals-affect-students-and-schools-a-systematic-synthesis-of-two-decades-of-research.aspx>. Acesso em: nov. 2022.
- GRISSOM, J. A. & HARRINGTON, J. R. (2010). **Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness**. *American Journal of Education*, 116(4), 583-612. <https://doi.org/10.1086/653631>. Acesso em: nov. 2022.
- GRISSOM, J. A.; KALOGRIDES, D. & LOEB, S. (2015). **Using student test scores to measure principal performance**. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28. <https://doi.org/10.3102/0162373714523831>. Acesso em: nov. 2022.
- GRISSOM, J. A. & LOEB, S. (2011). **Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills**. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>. Acesso em: nov. 2022.
- GUERRA, P. L.; NELSON, S. W.; JACOBS, J. & YAMAMURA, E. (2013). **Developing educational leaders for social justice: Programmatic elements that work or need improvement**. *Education Research and Perspectives*, 40, 124-149.
- GÜMÜŞ, E. (2015). **Investigation regarding the pre-service trainings of primary and middle school principals in the United States: The case of the state of Michigan**. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 61-72. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2052>. Acesso em: nov. 2022.
- GÜMÜŞ, E. (2019). **Investigation of mentorship process and programs for professional development of school principals in the U.S.A.: The case of Georgia**. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 2-41. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3718>. Acesso em: nov. 2022.
- HAFNER, A. L.; ALLISON, B.; JONES, A. & HERRERA-STEWART, I. (2012). **Assessing the development of apprentice principals in traditional and residency programs**. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1134-1141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.043>. Acesso em: nov. 2022.
- HARPER, A. (2017, October 23). **Shuffling principals can sometimes improve overall school**

**district effectiveness. K-12 Dive.** <https://www.k12dive.com/news/shuffling-principals-can-sometimes-improve-overall-school-district-effectiv/507865/>. Acesso em: nov. 2022.

HELLER, R.; WOLFE, R. E. & STEINBERG, A. (2017). **Rethinking readiness: Deeper learning for college, work, and life.** Harvard Education Press.

HERRMANN, M.; CLARK, M.; JAMES-BURDUMY, S.; TUTTLE, C.; KAUTZ, T.; KNECHTEL, V.; DOTTER, D.; WULSIN, C. S. & DEKE, J. (2019). **The effects of a principal professional development program focused on instructional leadership** [NCEE 2020-0002]. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance; Institute of Education Sciences; U.S. Department of Education.

HESS, F. M. & KELLY, A. P. (2007). **Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs.** *Teachers College Record*, 109(1), 244-274. <https://doi.org/10.1177/016146810710900105>. Acesso em: nov. 2022.

HEWITT, K. K.; DAVIS, A. W. & LASHLEY, C. (2014). **Transformational and transformative leadership in a research-informed leadership preparation program.** *Journal of Research on Leadership Education*, 9(3), 225-253. <https://doi.org/10.1177/1942775114552329>. Acesso em: nov. 2022.

HINES, M. T. (2007). **The effect of leadership style on preservice concerns about becoming a principal.** *Educational Leadership and Administration*, 19, 103-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ819952.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

HOOGSTRA, L.; HINOJOSO, T.; DRILL, K.; SWANLUND, A.; BROWN-SIMS, M.; OLIVA, M.; MANZESKE, D. & ZAJANO, N. C. (2008). **Final report on the evaluation of the Texas Principal Excellence Program (TxPEP).** Learning Point Associates. [http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/TxPEP\\_Final\\_Narrative\\_and\\_Appendices\\_0.pdf](http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/TxPEP_Final_Narrative_and_Appendices_0.pdf). Acesso em: nov. 2022.

HOUCHEMS, G. W.; HURT, J.; STOBAUGH, R. & KEEDY, J. L. (2012). **Double-loop learning: A coaching protocol for enhancing principal instructional leadership.** *Qualitative Research in Education*, 1(2), 135-178. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.08>. Acesso em: nov. 2022.

HOWLEY, C.; HOWLEY, A.; YAHN, J.; VANHORN, P. & TELFER, D. (2019). **Inclusive instructional leadership: A quasi-experimental study of a professional development program for principals.** *Mid-Western Educational Researcher*, 31(1), 3-23. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v31/issue1/V31n1-Howley-FEATURE-ARTICLE.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

HUANG, T.; BEACHUM, F. D.; WHITE, G. P.; KAIMAL, G.; FITZGERALD, A. M. & REED, P. (2012). **Preparing urban school leaders: What works?** *Planning and Changing*, 43(1/2), 72-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977548.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

HUGHES, A. L.; MATT, J. J. & O'REILLY, F. L. (2015). **Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools.** *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.622>. Acesso em: nov. 2022.

HUMADA-LUDEKE, A. (2013). **The creation of a professional learning community for school leaders: Insights on the change process from the lens of the school leader.** Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-320-1>. Acesso em: nov. 2022.

HUNT, E.; HALLER, A.; HOOD, L. & KINCAID, M. (Eds.). (2019). **Reforming principal preparation at the state level: Perspectives on policy reform from Illinois.** Routledge.

JACOB, R.; GODDARD, R.; KIM, M.; MILLER, R. & GODDARD, Y. (2015). **Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement.** *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314-332. <https://doi.org/10.3102/0162373714549620>. Acesso em: nov. 2022.

JACOBS, J.; YAMAMURA, E.; GUERRA, P. L. & NELSON, S. W. (2013). **Emerging leaders for social justice: Negotiating the journey through action research.** *Journal of School Leadership*, 23(1), 91-121. <https://doi.org/10.1177/105268461302300104>. Acesso em: nov. 2022.

JAMES-WARD, C. (2011). **The development of an infrastructure for a model of coaching principals.** *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972967.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

JAMES-WARD, C. (2013). **The coaching experience of four novice principals.** *International Journal*

of *Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 21-33. <https://doi.org/10.1108/20466851311323069>. Acesso em: nov. 2022.

JAMES-WARD, C. & SALCEDO-POTTER, N. (2011). **The coaching experience of 16 urban principals**. *Journal of School Public Relations*, 32(2), 122-144. <https://doi.org/10.3138/jspr.32.2.122>. Acesso em: nov. 2022.

KEISER, K. A. (2009). **Educational administration candidates' diversity dispositions: The effect of cultural proficiency and service learning**. *CAPEA Education Leadership and Administration*, 21, 59-71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965156.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

KORACH, S. (2011). **Keeping the fire burning: The evolution of a university–district collaboration to develop leaders for second-order change**. *Journal of School Leadership*, 21(5), 659-683. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105268461102100502>. Acesso em: nov. 2022.

KORACH, S. & AGANS, L. J. (2011). **From ground to distance: The impact of advanced technologies on an innovative school leadership program**. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5), 216-233. <https://doi.org/10.1177/194277511100600508100>

LACKRITZ, A. D.; CSEH, M. & WISE, D. (2019). **Leadership coaching: A multiple-case study of urban public charter school principals' experiences**. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 5-25, <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583404>. Acesso em: nov. 2022.

LASHWAY, L. (1999). **Preparing school leaders**. *Research Roundup*, 15(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440468.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2006). **Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices**. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>. Acesso em: nov. 2022.

LEITHWOOD, K. & LOUIS, K. S. (2012). **Linking leadership to student learning**. Jossey-Bass.

LEITHWOOD, K.; RIEDLINGER, B.; BAUER, S. & JANTZI, D. (2003). **Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center**. *Journal of School Leadership*, 13(6), 707-738. <https://doi.org/10.1177/105268460301300606>. Acesso em: nov. 2022.

LEITHWOOD, K. & RIEHL, C. (2005). **What we know about successful school leadership**. In: W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Teachers College Press.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE LOUIS, K.; ANDERSON, S. & WAHLSTROM, K. (2004). **How leadership influences student learning**. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-leadership-influences-student-learning.aspx>. Acesso em: nov. 2022.

LEVIN, S. & BRADLEY, K. (2019). **Understanding and addressing principal turnover: A review of the research**. National Association of Secondary School Principals; Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/nassp-understanding-addressing-principal-turnover-review-research-report>. Acesso em: nov. 2022.

LEVINE, A. (2005). **A race to the bottom: The nation's school leadership programs are not producing the educational administrators we need**. *National CrossTalk*, 13(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524422.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

LINDLE, J. C.; DELLA SALA, M. R.; REESE, K. L.; KLAR, H. W.; KNOEPEL, R. C. & BUSKEY, F. C. (2017). **A logic model for coaching experienced rural leaders: Lessons from year one of a pilot program**. *Professional Development in Education*, 43(1), 121-139. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2015.1037927>. Acesso em: nov. 2022.

LOCHMILLER, C. R. (2014). **Walking the line between employee and intern: Conflict in an administrative internship**. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1555458913518536>. Acesso em: nov. 2022.

LOCHMILLER, C. R. (2018). **Coaching principals for the complexity of school reform**. *Journal of School Leadership*, 28(2), 144-172. <https://doi.org/10.1177/105268461802800201>. Acesso em: nov.

2022.

LOCHMILLER, C. R. & CHESNUT, C. E. (2017). **Preparing turnaround leaders for high needs urban schools.** *Journal of Educational Administration*, 55(1), 85-102. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0099>. Acesso em: nov. 2022.

LOUIE, B. Y.; PUGHE, B.; KUO, A. C. & BJÖRLING, E. A. (2019). **Washington principals' perceptions of their professional development needs for the spike of English learners.** *Professional Development in Education*, 45(4), 684-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1506353>. Acesso em: nov. 2022.

MANN, D.; REARDON, R. M.; BECKER, J. D.; SHAKESHAFT, C. & BACON, N. (2011). **Immersive, interactive, web-enabled computer simulation as a trigger for learning: The next generation of problem-based learning in educational leadership.** *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5), 272-287. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/194277511100600511>. Acesso em: nov. 2022.

MANNA, P. (2015). **Developing excellent school principals to advance teaching and learning: Considerations for state policy.** The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/developing-excellent-school-principals.aspx>. Acesso em: nov. 2022.

MARSHALL, J. M. & HERNANDEZ, F. (2013). **"I would not consider myself a homophobe": Learning and teaching about sexual orientation in a principal preparation program.** *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 451-488. <https://doi.org/10.1177/0013161X12463231>. Acesso em: nov. 2022.

MASTER, B. K.; SCHWARTZ, H. L.; UNLU, F.; SCHWEIG, J.; MARIANO, L. T. & WANG, E. L. (2020). **Effects of the Executive Development Program and aligned coaching for school principals in three U.S. states: Investing in Innovation study final report.** RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA259-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA259-1.html). Acesso em: nov. 2022.

MCCOTTER, S. M.; BULKLEY, K. E. & BANKOWSKI, C. (2016). **Another way to go: Multiple pathways to developing inclusive, instructional leaders.** *Journal of School Leadership*, 26(4), 633-660. <https://doi.org/10.1177/105268461602600404>. Acesso em: nov. 2022.

MILITELLO, M.; GAJDA, R. & BOWERS, A. J. (2009). **The role of accountability policies and alternative certification on principals' perceptions of leadership preparation.** *Journal of Research on Leadership Education*, 4(3), 30-66. <https://doi.org/10.1177/194277510900400301>. Acesso em: nov. 2022.

MILLER, R. J.; GODDARD, R. D.; KIM, M.; JACOB, R.; GODDARD, Y. & SCHROEDER, P. (2016). **Can professional development improve school leadership? Results from a randomized control trial assessing the impact of McREL's Balanced Leadership program on principals in rural Michigan schools.** *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 531-566. <https://doi.org/10.1177/0013161X16651926>. Acesso em: nov. 2022.

NEW LEADERS. (2018). **Prioritizing leadership: An analysis of state ESSA plans.** <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591503.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

NEW LEADERS FOR NEW SCHOOLS. (2011). **The EPIC Leadership Development Program evaluation report** [Research brief]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533493.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

NI, Y.; HOLLINGWORTH, L.; RORRER, A. K. & POUNDER, D. (2016). **The evaluation of educational leadership preparation programs.** In: M. D. Young & G. M. Crow (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 285-307). Routledge.

NI, Y.; RORRER, A. K.; POUNDER, D.; YOUNG, M. & KORACH, S. (2019). **Leadership matters: Preparation program quality and learning outcomes.** *Journal of Educational Administration*, 57(2), 185-206. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2018-0093>. Acesso em: nov. 2022.

NUNNERY, J. A.; ROSS, S. M.; CHAPPELL, S.; PRIBESH, S. & HOAG-CARHART, E. (2011). **The impact of the NISL Executive Development Program on school performance in Massachusetts: Cohort 2 results.** The Center for Educational Partnerships at Old Dominion University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533493.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

[eric.ed.gov/fulltext/ED531042.pdf](http://eric.ed.gov/fulltext/ED531042.pdf). Acesso em: nov. 2022.

NUNNERY, J. A.; ROSS, S. M. & YEN, C. (2010). **The effect of the National Institute for School Leadership's Executive Development Program on school performance trends in Pennsylvania.** The Center for Educational Partnerships at Old Dominion University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531041.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

NUNNERY, J. A.; YEN, C. & ROSS, S. M. (2011). **Effects of the National Institute for School Leadership's Executive Development Program on school performance in Pennsylvania: 2006-2010 pilot cohort results.** The Center for Educational Partnerships at Old Dominion University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531043.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

ORPHANOS, S. & ORR, M. T. (2014). **Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes.** *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700. <https://doi.org/10.1177/1741143213502187>. Acesso em: nov. 2022.

ORR, M. T. (2011). **Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation.** *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000010378612>. Acesso em: nov. 2022.

ORR, M. T. & BARBER, M. E. (2006). **Collaborative leadership preparation: A comparative study of partnership and conventional programs and practices.** *Journal of School Leadership*, 16(6), 709-739. <https://doi.org/10.1177/105268460601600603>. Acesso em: nov. 2022.

ORR, M. T. & HOLLINGWORTH, L. (2018). **How Performance Assessment for Leaders (PAL) influences preparation program quality and effectiveness.** *Journal of School Leadership and Management*, 38(5), 496-517. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1439464>. Acesso em: nov. 2022.

ORR, M. T. & HOLLINGWORTH, L. (2020). **Designing performance assessments for school leader readiness: Lessons from PAL and beyond.** Routledge.

ORR, M. T.; KING, C. & LAPOINTE, M. (2010). **Districts developing leaders: Lessons on consumer actions and program approaches from eight urban districts.** Education Development Center, Inc. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/districts-developing-leaders.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

ORR, M. T. & ORPHANOS, S. (2011). **How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals.** *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>. Acesso em: nov. 2022.

OVANDO, M. N. (2005). **Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers.** *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-006-9018-z>. Acesso em: nov. 2022.

PARYLO, O.; ZEPEDA, S. J. & BENGTON, E. (2012). **The different faces of principal mentorship.** *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 120-135. <https://doi.org/10.1108/20466851211262860>. Acesso em: nov. 2022.

PEREZ, L. G.; ULIN, C. L.; JOHNSON, J. F. JR.; JAMES-WARD, C. & BASOM, M. R. (2011). **Foregrounding fieldwork in leadership preparation: The transformative capacity of authentic inquiry.** *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257. <https://doi.org/10.1177/0011000010378614>. Acesso em: nov. 2022.

PETTUS, A. M. & ALLAIN, V. A. (1999). **Using a questionnaire to assess prospective teachers' attitudes toward multicultural education issues.** *Education*, 119(4), 651. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=anon%7E98662b4c&id=GALE%7CA55409983&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=7ce4bc52>. Acesso em: nov. 2022.

PHAM, L.; HENRY, G. T.; ZIMMER, R. & KHO, A. (2018). **School turnaround after five years: An extended evaluation of Tennessee's Achievement School District and Local Innovation Zones.** Tennessee Education Research Alliance. [https://peabody.vanderbilt.edu/TERA/files/School\\_Turnaround\\_After\\_Five\\_Years\\_FINAL.pdf](https://peabody.vanderbilt.edu/TERA/files/School_Turnaround_After_Five_Years_FINAL.pdf). Acesso em: nov. 2022.

- PHILLIPS, J. C. (2013). **Revisoning a school administrator preparation program: A North Carolina case study.** *Journal of Research on Leadership Education*, 8(2), 191-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1942775113491412>. Acesso em: nov. 2022.
- REARDON, S. F. & HINZE-PIFER, R. (2017). **Test score growth among Chicago public school students, 2009-2014.** Stanford Center for Education Policy Analysis. <https://cepa.stanford.edu/content/test-score-growth-among-chicago-public-school-students-2009-2014>. Acesso em: nov. 2022.
- REISING, A.; ORR, M. T. & SANDY, M. V. (2019). **Developing beginning leadership performance assessments for statewide use: Design and pilot study results.** *Planning and Changing*, 49 (1/2), 93-114.
- RUTLEDGE, D. & TOZER, S. (2019). **Policy transfer from local to statewide: Scaling evidence-based principal preparation practices in Illinois.** In: E. Hunt; A. Haller; L. Hood & M. Kincaid (Eds.), *Reforming principal preparation at the state level: Perspectives on policy reform from Illinois* (pp. 62-88). Routledge.
- SALEH, A.; MCBRIDE, J. & HENLEY, J. (2006). **Aspiring school leaders reflect on the internship.** *Academic Exchange Quarterly*, 10(3), 126-134.
- SAPPINGTON, N.; BAKER, P. J.; GARDNER, D. & PACHA, J. (2010). **A signature pedagogy for leadership education: Preparing principals through participatory action research.** *Planning and Changing*, 41(3/4), 249-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952390.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- SCIARAPPA, K. & MASON, C. Y. (2014). **National principal mentoring: Does it achieve its purpose?** *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 51-71. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2012-0080>. Acesso em: nov. 2022.
- SHIELDS, T. & CASSADA, K. (2016). **Examination of access and equity by gender, race, and ethnicity in a non-traditional leadership development programme in the United States.** *School Leadership & Management*, 36(5), 531-550. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247050>. Acesso em: nov. 2022.
- SILVER, M.; LOCHMILLER, C. R.; COPLAND, M. A. & TRIPPS, A. M. (2009). **Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators.** *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232. <https://doi.org/10.1080/13611260903050148>. Acesso em: nov. 2022.
- SIMMONS, J.; GROGAN, M.; JONES PREIS, S.; MATTHEWS, K.; SMITH-ANDERSON, S.; WALLS, B. P. & JACKSON, A. (2007). **Preparing first-time leaders for an urban public school district: An action research study of a collaborative district-university partnership.** *Journal of School Leadership*, 17(5), 540-569. <https://doi.org/10.1177/105268460701700501>. Acesso em: nov. 2022.
- SOLAND, J. & THUM, Y. M. (2019). **Effect sizes for measuring student and school growth in achievement: In search of practical significance.** *EdWorkingPaper*, 19-60. <https://www.edworkingpapers.com/ai19-60>. Acesso em: nov. 2022.
- SPILLANE, J. P.; PAREJA, A. S.; DORNER, L.; BARNES, C.; MAY, H; HUFF, J. & CAMBURN, E. (2010). **Mixing methods in randomized controlled trials (RCTs): Validation, contextualization, triangulation, and control.** *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(1), 5-28. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9089-8>. Acesso em: nov. 2022.
- STEINBERG, M. P. & YANG, H. (2020). **Does principal professional development improve schooling outcomes? Evidence from Pennsylvania's Inspired Leadership induction program.** *Ed-WorkingPaper*, 19-190. [https://www.edworkingpapers.com/sites/default/files/ai19-190\\_0.pdf](https://www.edworkingpapers.com/sites/default/files/ai19-190_0.pdf). Acesso em: nov. 2022.
- STEVENSON, C. & COONER, D. (2011). **Mapping the journey toward the principalship: Using standards as a guide.** *Planning and Changing*, 42(3/4), 288-301. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975997.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- SUTCHER, L.; PODOLSKY, A. & ESPINOZA, D. (2017). **Supporting principals' learning: Key features of effective programs.** Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/supporting-principals-learning-key-features-effective-programs-report>. Acesso em: nov. 2022.

SUTCHER, L.; PODOLSKY, A.; KINI, T. & SHIELDS, P. M. (2018). **Learning to lead: Understanding California's learning system for school and district leaders** [Technical report]. Getting Down to Facts II. Policy Analysis for California Education, PACE.

THESSIN, R. A. & CLAYTON, J. (2013). **Perspectives of school leaders on the administrative internship**. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 790-811. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2011-0113>. Acesso em: nov. 2022.

TINGLE, E.; CORRALES, A. & PETERS, M. L. (2019). **Leadership development programs: Investing in school principals**. *Educational Studies*, 45(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382332>. Acesso em: nov. 2022.

TUCKER, P. D. & DEXTER, S. (2011). **ETIPS leadership cases: An innovative tool for developing administrative decision making**. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5), 250-271. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/194277511100600510>. Acesso em: nov. 2022.

UNIVERSITY COUNCIL FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. (2008). **Advancing from preparation to leadership positions: The influence of time, institution & demographics**. <http://3fl71l2qoj4l3y6ep2tqpwra.wpengine.netdna-cdn.com/wpcontent/uploads/2017/01/Implications-Feb2008.pdf>

UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA DIVISION OF ACADEMIC AND UNIVERSITY PROGRAMS. (2015). **Great teachers and school leaders matter**. <http://ncfp.northcarolina.edu/wp-content/uploads/2016/09/UNC-Academic-and-University-Programs-Annual-Report-2015.pdf>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (2019). **Education demographic and geographic estimates**. Retrieved April 6, 2022, from: <https://nces.ed.gov/programs/edge/Geographic/LocaleBoundaries#:~:text=The%20%20NCES%20locale%20framework%20classifies,of%20Town%20and%20Rural%20assignments>. Acesso em: nov. 2022.

VERSLAND, T. M. (2016). **Exploring self-efficacy in education leadership programs: What makes the difference?** *Journal of Research on Leadership Education*, 11(3), 298-320. <https://doi.org/10.1177/1942775115618503>. Acesso em: nov. 2022.

VOGEL, L. R.; WEILER, S. & ARMENTA, A. (2014). **Pushing back and forging ahead: Making principal preparation responsive to state and national changes**. *Planning and Changing*, 45(1/2), 210-227.

WANG, E. L.; GATES, S. M.; HERMAN, R.; MEAN, M.; PERERA, R.; BERGLUND, T.; WHIPKEY, K. & ANDREW, M. (2018). **Launching a redesign of university principal preparation programs: Partners collaborate for change**. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2612>. Acesso em: nov. 2022.

WANG, E. L.; SCHWARTZ, H. L.; MEAN, M.; STELITANO, L. & MASTER, B. K. (2019). **Putting professional learning to work: What principals do with their executive development program learning**. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR3082>. Acesso em: nov. 2022.

WECHSLER, M. E.; WOJCIKIEWICZ, S.; ADAMS, J.; CARVER-THOMAS, D.; COOK-HARVEY, C.; ESPINOZA, D.; GARDNER, M.; HYLER, M. & PODOLSKY, A. **Leadership preparation for deeper learning** [Forthcoming]. Learning Policy Institute.

WEILER, S. C. & CRAY, M. (2012). **Measuring Colorado superintendents' perceptions of principal preparation programs**. *Educational Considerations*, 39(2). <https://newprairiepress.org/edconsiderations/vol39/iss2/10/>. Acesso em: nov. 2022.

WESTED, LEARNING POLICY INSTITUTE, & FRIDAY INSTITUTE FOR EDUCATIONAL INNOVATION AT NORTH CAROLINA STATE UNIVERSITY. (2019). **Sound basic education for all: An action plan for North Carolina**. WestEd. <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2020/03/Sound-Basic-Education-for-All-An-Action-Plan-for-North-Carolina.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

WHITE, B. R.; PAREJA, A. S.; HART, H.; KLOSTERMANN, B. K.; HUYNH, M. H.; FRAZIER-MEYERS, M. & HOLT, J. K. (2016). **Navigating the shift to intensive principal preparation in Illinois: An in-depth look at stakeholder perspectives** [IERC 2016-2]. Illinois Education Research Council at

Southern Illinois University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567016.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

WHITE, E. D.; HILLIARD, A. & JACKSON, B. T. (2011). **Intentions and feedback from participants in a leadership training program**. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(11), 51-58. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i11.6508>. Acesso em: nov. 2022.

WILLIAMS, S.; SECATERO, S. & PERRONE, F. (2018). **Preparing and developing leaders for indigenous-serving schools via the holistic blessing of POLLEN's leadership tree**. *Journal of American Indian Education*, 57(3), 27-50. <https://doi.org/10.5749/jamerindieduc.57.3.0027>. Acesso em: nov. 2022.

WISE, D. & CAVAZOS, B. (2017). **Leadership coaching for principals: A national study**. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 223-245. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327690>. Acesso em: nov. 2022.

WISE, D. & HAMMACK, M. (2011). **Leadership coaching: Coaching competencies and best practices**. *Journal of School Leadership*, 21(3), 449-477. <https://doi.org/10.1177/105268461102100306>. Acesso em: nov. 2022.

YIRCI, R. & KOCABAS, I. (2010, April-June). **The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis**. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2).

YOUNG, M. D. (2013). **Is state-mandated redesign an effective and sustainable solution?** *Journal of Research on Leadership Education*, 8(2), 247-254. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1942775113491260>. Acesso em: nov. 2022.

YOUNG, M. D.; CROW, G.; ORR, M. T.; OGAWA, R. & CREIGHTON, T. (2005). **An educative look at "Educating School Leaders"**. UCEA Review. <http://3fl71l2qoj4l3y6ep2tqpwra.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/11/Spring2005.pdf>

YOUNG, M. D.; MAWHINNEY, H. & REED, C. J. (2016). **Leveraging standards to promote program quality**. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 12-42. <https://doi.org/10.1177/1942775116641086>. Acesso em: nov. 2022.

YOUNG, M. D. & REEDY, M. A. (2019). **Statewide collaborations for improvement**. In: E. Hunt; A. Haller; L. Hood; M. Kincaid & A. Duncan (Eds.), *Reforming principal preparation at the state level* (pp. 231-243). Routledge.

Zavitkovsky, P. & TOZER, S. (2017). **Upstate/downstate: Changing patterns of achievement, demographics, and school effectiveness in Illinois public schools under NCLB**. Center for Urban Education Leadership. <https://urbanedleadership.org/wp-content/uploads/2020/02/UPSTATE-DO-WNSTATE-FINAL-w-Appendices-06.16.17.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

ZEPEDA, S. J.; PARYLO, O. & BENGTON, E. (2014). **Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory**. *Professional Development in Education*, 40(2), 295-315. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.821667>. Acesso em: nov. 2022.

## Sobre os autores

**Linda Darling-Hammond** é presidente fundadora do Instituto de Políticas de Aprendizagem e é professora emérita de Educação Charles E. Ducommun na Universidade de Stanford (Stanford University). Darling-Hammond é ex-presidente da Associação Americana de Pesquisa em Educação (American Educational Research Association) e ganhadora dos prêmios dessa associação por Contribuições Destacadas para a Pesquisa (Distinguished Contributions to Research), pelo Conjunto de Sua Obra (Lifetime Achievement) e Pesquisa-para-as-Políticas Públicas (Research-to-Policy). Ela também é membro da Associação Americana de Artes e Ciências (American Association of Arts and Sciences) e da Academia Nacional de Educação (National Academy of Education). Entre suas mais de 600 publicações, encontram-se vários livros premiados, incluindo *The Right to Learn* (O Direito de Aprender), *Teaching as the Learning Profession* (Ensino como a Profissão de Aprendizagem), *Preparando os Professores para um Mundo em Transformação* e *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future* (O mundo plano e a educação: como o compromisso da América com a equidade determinará nosso futuro). É doutora em Educação pela Universidade Temple (Temple University) com a mais alta distinção e é bacharela pela Universidade Yale (Yale University), grau magna *cum laude*.

**Marjorie Wechsler** é a gerente de pesquisa sobre diretores do Instituto de Políticas de Aprendizagem e é colíder da equipe de Qualidade do Educador do LPI. Ela lidera estudos de pesquisa de métodos mistos relacionados à qualidade de professores e lideranças e à aprendizagem na primeira infância. Seu trabalho no LPI se concentra em apoiar e documentar a mudança de sistemas para promover a equidade. Ela foi a autora principal do livro *On the Road to High-Quality Early Learning: Changing Children's Lives* (Na rota de uma aprendizagem precoce de alta qualidade: mudando a vida das crianças). Wechsler recebeu seu título de doutora em Administração da Educação e Análise de Políticas Públicas pela Universidade Stanford, mestra em Educação na modalidade de Políticas Educacionais pela Universidade Harvard (Harvard University) e certificação de ensino e bacharela em Psicologia pela Universidade Brandeis (Brandeis University).

**Stephanie Levin** é gerente de pesquisa do Instituto de Políticas de Aprendizagem, onde é colíder da equipe de recursos e acesso equitativos e é membro da equipe de qualidade do educador. Seu trabalho atual se concentra em finanças escolares, equidade de recursos e liderança escolar. Levin tem mais de 15 anos de experiência como pesquisadora de métodos mistos e gerente de projetos com enfoque em equidade educacional; finanças e orçamentos escolares; o impacto das políticas públicas federais, estaduais e distritais na efetividade dos professores e nos resultados dos estudantes; e oportunidades de aprendizagem profissional para professores e lideranças escolares. Antes de seu trabalho em pesquisa educacional, foi consultora, analista de políticas públicas e analista de orçamentos, abordando questões que determinam as experiências de crianças e famílias em ambientes urbanos. Ela recebeu seu título de doutora em Política Educacional da Escola de Pós-Graduação em Educação (Graduate School of Education) da Universidade da Pensilvânia, mestra em Políticas Públicas da Escola de Governo John F. Kennedy (Kennedy School of Government) da Universidade Harvard e bacharela em Arquitetura do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology).

**Melanie Leung-Gagné** é associada de Pesquisa e Políticas Públicas do Instituto de Políticas de Aprendizagem, onde é membro das equipes de qualidade do educador e recursos e acesso equitativos. É coautora dos relatórios do LPI *Elementary School Principals' Professional Learning: Current Status and Future Needs* (Aprendizagem profissional para diretores da educação primária: situação atual e necessidades futuras) e *Supporting a Strong, Stable Principal Workforce: What Matters and What Can Be Done* (Apoio a uma força de trabalho de diretores forte e estável: o que importa e o que

pode ser feito). Antes de ingressar no LPI, foi repórter e cobria questões da juventude e educação em Hong Kong. Trabalhou como professora de educação primária em uma escola que atendia filhos de trabalhadores migrantes na China continental. É mestra em Análise de Política de Educação Internacional pela Universidade Stanford e bacharela em Jornalismo e Comunicação pela Universidade Chinesa de Hong Kong (Chinese University of Hong Kong).

**Steve Tozer** é professor emérito que já recebeu o prêmio do programa “University Scholar” por excelência na atividade docente em Estudos de Política Educacional da Universidade de Illinois Chicago (UIC), onde foi diretor fundador do Centro de Liderança em Educação Urbana (Center for Urban Education Leadership) da UIC. Começou sua carreira como professor e, depois, diretor dos Centros Comunitários de Primeira Infância (Community-Based Early Childhood Centers) na área de Uptown, em Chicago. Presidiu o Departamento de Currículo e Ensino na Universidade de Illinois Urbana-Champaign (University of Illinois Urbana-Champaign); o Departamento de Estudos de Políticas Educacionais da UIC; o Conselho do Governador sobre Qualidade do Educador em Illinois; e uma força-tarefa legislativa que estabeleceu um novo certificado para diretores de Illinois. É o autor principal de *School and Society, Historical and Contemporary Perspectives* (Escola e sociedade, perspectivas históricas e contemporâneas), 8ª edição, e editor do *The Handbook of Research in Social Foundations of Education* (Manual de pesquisa sobre as bases sociais da educação). É formado pela Faculdade Dartmouth (Dartmouth College), Instituto Erikson (Erikson Institute) e Universidade de Illinois Urbana-Champaign.



## **Expediente da versão em português**

Esta tradução foi realizada pelo Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, por meio de parceria com o Learning Policy Institute, organização norte-americana que produz e divulga pesquisas independentes e de alta qualidade para melhorar as políticas e a prática educacional.

### **Diretora-Executiva**

Anna Penido

### **Gestora do Programa de Pesquisa Aplicada**

Alejandra Meraz Velasco

### **Gestora de Comunicação e Parcerias**

Camila Aragón

### **Coordenação**

Alejandra Meraz Velasco

Thais Oliveira Guerra

Yasmim Melo

### **Tradução**

Marisa Shirasuna

### **Revisão Técnica da Tradução**

Alejandra Meraz Velasco

Thais Oliveira Guerra

### **Revisora da 2ª prova**

Rosângela Almeida

### **Diagramação**

Estevan Oliveira

©Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação 2022.

É permitida a reprodução desta publicação e dos dados nela contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

As publicações do Centro Lemann estão disponíveis para *download* gratuito em [centrolemann.org.br](http://centrolemann.org.br).

Nota sobre linguagem inclusiva de gênero: o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação valoriza as diversidades e visa à promoção da equidade, inclusive a de gênero. No entanto, buscando facilitar a leitura e manter a fidelidade na tradução, esta publicação adota a regra predominante na língua portuguesa de utilização do plural no gênero masculino, mesmo quando se refere simultaneamente ao gênero feminino.



[learningpolicyinstitute.org](http://learningpolicyinstitute.org)

Os autores agradecem aos colegas e ex-colegas do Instituto de Políticas de Aprendizagem (Learning Policy Institute, LPI) pelo apoio e contribuições a esta pesquisa: Seher Ahmad, Cristina Alvarez, William Berry, Jee Young Bhan, Kathryn Bradley, Ayana Campoli, Laura Hernández, Iris Hinh, Ashley Jones, Sharin Park, Anne Podolsky, Darian Rice, Caitlin Scott, Tina Trujillo e Darion Wallace. Agradecemos a Anna Egalite, Ellen Goldring, Jason Grissom, Mariesa Herrmann, Constance Lindsay e Mollie Rubin, que estavam trabalhando simultaneamente em sínteses afins, por seu companheirismo, contribuições e retorno. Agradecemos a nossos colegas da Associação Nacional de Diretores de Educação Primária (National Association of Elementary School Principals) e da Associação Nacional de Diretores de Educação Secundária (National Association of Secondary School Principals) por sua parceria na aplicação das pesquisas a seus membros. Agradecemos à equipe de comunicação da LPI por seu inestimável apoio na edição, *design* e divulgação deste relatório. Sem sua generosidade de tempo e espírito, este trabalho não teria sido possível.



[wallacefoundation.com](http://wallacefoundation.com)

Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação Wallace (The Wallace Foundation). O principal apoio operacional do Instituto de Políticas de Aprendizagem provém da Fundação Heising-Simons (Heising-Simons Foundation), Fundação William e Flora Hewlett (William and Flora Hewlett Foundation), Fundação Raikes (Raikes Foundation), Fundação Sandler (Sandler Foundation), assim como de MacKenzie Scott e Dan Jewett. Nossa gratidão a todos por seu generoso apoio. As ideias ora expressas são dos autores e não de nossos financiadores.