



Foto: Renato Araujo / Agência Brasília (CC BY 2.0)

CADERNO 5



APOIO À GESTÃO ESCOLAR E VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Firjan **SESI**

PARCERIA





PARCERIA



CADERNO 5

**APOIO À GESTÃO ESCOLAR
E VALORIZAÇÃO DA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Outubro/2023

FICHA TÉCNICA



CADERNO 5

APOIO À GESTÃO ESCOLAR E VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Cooperação técnica

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Serviço Social da Indústria (Firjan Sesi)

Autor

Lara Simielli (Consultor PNUD)

Coordenador técnico

Vítor Pereira (Consultor PNUD)

Revisão técnica

Andréa Marinho (Firjan Sesi), Maria Teresa Amaral Fontes (PNUD), Thaís Versiani Venancio Pires (PNUD) e Regina Malta (Firjan Sesi)

Concepção

Augusto Franco de Alencar e Andréa Marinho (Firjan Sesi)

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA — Firjan Sesi

A Firjan Sesi exerce papel fundamental no desenvolvimento social brasileiro, colaborando efetivamente com a melhoria da qualidade de vida do trabalhador da indústria, seus familiares e comunidade em geral por meio de seus serviços nos campos da educação, saúde, cultura, esporte e lazer.

Presidente: Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira

1º Vice-Presidente: Luiz César Caetano

2º Vice-Presidente: Carlos Erane de Aguiar

1º Vice-Presidente CIRJ:

Carlos Fernando Gross

2º Vice-Presidente CIRJ:

Raul Eduardo David de Sanson

Diretor de Competitividade Industrial e Comunicação Corporativa:

João Paulo Alcantara Gomes

Diretor Executivo Sesi SENAI:

Alexandre dos Reis

Diretora de Gestão de Pessoas (interina):

Adriana Torres

Diretora de Compliance e Jurídico:

Gisela Pimenta Gadelha

Diretora de Finanças e Serviços Corporativos:

Luciana Costa M. de Sá

Diretor de Educação: Vinícius Cardoso

Serviço Social da Indústria — Firjan Sesi

Concepção

Consultora de Educação:

Andréa Marinho de Souza Franco

Coordenação

Consultora de Educação:

Andréa Marinho de Souza Franco

Assessora de Educação:

Regina Helena Malta Nascimento

Gerência Geral de Comunicação

Gerente Geral: Karla de Melo

Gerente de Comunicação e Marca:

Fernanda Marino

Equipe Técnica

Coordenadora de Comunicação e Marca:

Luciana Sancho Siqueira de Souza

Especialista de Comunicação e Marca:

Carolina Thurler Nacif

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) contribui, há mais de 50 anos, para o crescimento inclusivo e sustentável, de forma contínua e em bases democráticas, sempre em parceria com o Estado, a sociedade civil organizada e o setor privado.

Representante Residente a. i.:

Carlos Arboleda

Representante Residente Assistente:

Maristela Baioni

Líder da Unidade Desenvolvimento Socioeconômico Inclusivo:

Cristiano Prado

Oficial de Programa da Unidade de Desenvolvimento Socioeconômico Inclusivo:

Maria Teresa Amaral Fontes

Associada de Programa: Mônica Azar

Gerentes de Projetos: Guilherme Berdú,

Luciana Brant e Thaís Versiani Venancio Pires

Assistentes de Projetos: Karen Barros,

Maria Beatriz Nakatani, Marina Veloso Rocha

e Melissa Silva

Clerks: Isadora Ruotulo e Manuela Lima

Equipe de Comunicação: Luciano Milhomem,

Roberto Astorino, Flávia Amaral de Faria e

Manoel Salles

Contato: dsi.br@undp.org



Foto: Tony Winston/Agência Brasília (CC BY 2.0)

Sumário

Apresentação	8
1. Introdução	10
2. Gestão da escola e valorização do docente	14
2.1 Importância da gestão escolar e dos professores	14
2.2. Programas de enfrentamento à evasão com foco na gestão escolar e na valorização do docente.....	16
3. Gestão do sistema	20
3.2. Programas de enfrentamento à evasão com foco na gestão do sistema educacional.....	22
4. Adaptação e implementação	26
4.1. Adoção de estratégia multicomponente	27
4.2. Criação de comunidades pequenas de apoio e aprendizagem.....	27
4.3. Monitoramento dos estudantes	28
4.4. Enfoque das secretarias na gestão escolar e na política docente.....	28
Referências.....	30

Apresentação

A pesquisa “Combate à Evasão no Ensino Médio — Desafios e Oportunidades” investigou o problema da evasão em suas múltiplas dimensões e mecanismos causais. Como resultado da pesquisa realizada sobre ações e práticas com impacto na redução da evasão, foi estruturado um repositório de práticas classificadas em cinco eixos temáticos de políticas: Apoio às aprendizagens, Apoio ao aluno na transição para o ensino médio e sua permanência, Transição para o mundo do trabalho, Propostas de ambientes de aprendizagem e inovação curricular e Apoio à gestão escolar e valorização da formação docente.

Cada um desses eixos está agora sendo tratado em um caderno específico, com vistas a uma compreensão mais aprofundada das possibilidades, dos impactos e das implicações das ações, a fim de facilitar sua avaliação e sua implementação.

1. Introdução

A evasão e o abandono escolar no ensino médio são um desafio compartilhado por muitos países. O Brasil aparece entre aqueles com menor taxa de conclusão, com taxas mais baixas mesmo em comparação com pares latino-americanos, como México, Colômbia, Costa Rica ou Chile. No Brasil, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio vem crescendo, expressivamente, nas últimas três décadas, alcançando 75 por cento em 2020. Apesar do aumento da matrícula no ensino médio, a evasão escolar no Brasil ainda é um desafio expressivo, principalmente na transição entre o ensino fundamental e o médio. O abandono escolar continua a ser um desafio: entre 2017 e 2018, 10 por cento dos estudantes evadiram no 1º ano do ensino médio; 9 por cento, no 2º ano; e 5 por cento, no 3º ano. Nesse cenário, apenas um em cada dois jovens conclui o ensino médio até os 18 anos.

São muitas as causas que levam os estudantes a evadirem. Gubbels *et al.* (2019) realizaram uma análise abrangente, envolvendo 635 potenciais fatores de risco. Entre eles, os autores indicam três elementos centrais relacionados à evasão escolar: ter um histórico de reprovação, baixo QI ou dificuldades de aprendizado e baixo desempenho acadêmico. Outra pesquisa revela que os estudantes conseguem identificar o “ponto da virada” — ou seja, o momento em que decidem abandonar a escola — e concluem que esse ponto da virada consiste, geralmente, em experiências relacionadas ao engajamento com a escola e ao clima escolar (MCDERMOTT *et al.*, 2019).

Dentre os fatores intraescolares, os professores são centrais para os resultados escolares, seguidos pela liderança escolar (LEITHWOOD *et al.*, 2004). Esse impacto tende a ser maior em escolas onde as necessidades de aprendizagem dos alunos são maiores. Bons professores têm amplo efeito sobre o desempenho dos estudantes (JACKSON, 2016) e sobre as taxas de conclusão dos cursos (KOEDEL, 2008; CHETTY *et al.*, 2014). Jackson (2016) destaca a importância de considerar os efeitos dos professores em resultados não relacionados a testes, como habilidades socioemocionais, comportamento e frequência escolar, que são essenciais para o sucesso educacional dos alunos. Chetty *et al.* (2014), por sua vez,

reforçam os impactos de longo prazo dos professores na vida dos estudantes, constatando que professores de alta qualidade (em relação ao valor-agregado na nota dos alunos) têm a capacidade de melhorar, significativamente, as perspectivas ao longo da vida, incluindo ganhos salariais mais altos.

Dada a importância dos bons professores para a permanência dos estudantes nas escolas, espera-se que estes sejam um pilar central de atuação da gestão escolar. Robinson *et al.* (2008), a partir da classificação da atuação da gestão escolar em cinco dimensões centrais, analisam aquelas com maior impacto sobre os resultados dos alunos e confirmam a centralidade da valorização do docente. Para os autores, as cinco dimensões da gestão escolar são:

- Estabelecer metas e expectativas para a escola: enfoque na comunicação das metas e expectativas a todos (professores, família, comunidade escolar etc.), informando os resultados obtidos e reconhecendo os ganhos.
- Alocar os recursos estrategicamente: foco prioritário na alocação de recursos voltados à aprendizagem.
- Planejar, coordenar e avaliar as práticas docentes e o currículo: discussão coletiva sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas.
- Promover e participar do desenvolvimento e formação docente: envolvimento direto e promoção de iniciativas voltadas à formação dos professores, em contextos formais e informais de aprendizagem.
- Garantir um clima escolar estruturado e acolhedor: desenvolvimento de um clima escolar voltado ao ensino e aprendizagem, envolvendo também regras de conduta claras e expectativas sociais.

Entre essas cinco dimensões, destacam-se a promoção e participação no desenvolvimento e formação docente. Em termos comparativos, tal dimensão tem impacto sobre o resultado duas vezes maior que as demais categorias, reforçando a sua importância.¹

1. A valorização do docente tem efeito médio de 0,84 desvios-padrão sobre os resultados educacionais, seguida pelas dimensões de estabelecer metas e planejar as práticas docentes e o currículo, com efeito médio de 0,42 desvios-padrão cada (ROBINSON *et al.*, 2008).

Grissom *et al.* (2021) também destacam a valorização do docente como um aspecto central da gestão escolar. Os autores, considerando a importância de bons professores para os resultados da escola, indicam três práticas centrais de diretores mais eficazes:

- Envolvem-se em interações com professores com foco no ensino. O foco da atuação está centrado em três pontos: avaliação dos professores, mentoria e acompanhamento dos professores e uso de dados e evidências para embasar as atividades.
- Desenvolvem um clima escolar produtivo, garantindo que todos os atores da escola estejam envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem e facilitando a colaboração produtiva e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional.
- Gerenciam os recursos (gestão do tempo, contratação de pessoas, alocação dos professores, entre outros) de maneira estratégica, alocando-os, prioritariamente, no ensino e aprendizagem.

Neste caderno, destaca-se o papel da gestão escolar como um fator central para o enfrentamento da evasão. Entre as dimensões da gestão escolar, focaremos na valorização do docente, dada a sua centralidade. O olhar para a gestão escolar e a valorização do docente serão complementados pelo olhar para a gestão do sistema, com foco no seu papel para o desenvolvimento da liderança escolar e da política docente.

2. Gestão da escola e valorização do docente

2.1 Importância da gestão escolar e dos professores

Entre os resultados escolares, alguns estudos dedicaram-se a mensurar a importância dos professores e diretores especificamente em relação à evasão escolar e seus fatores correlatos. A qualidade do ensino tem um efeito significativo na satisfação dos alunos e no seu sentimento de pertencimento, desempenhando papel importante na diminuição do risco de abandono escolar.

Para Magen-Nagar e Schachar (2017), esse efeito advém do sentimento de pertencimento e da satisfação dos alunos, que é uma dimensão central da relação entre os professores e alunos. Os autores encontraram correlações positivas e estatisticamente significativas entre a qualidade docente e a satisfação e sentimento de pertencimento dos alunos. Adicionalmente, encontraram correlações negativas e estatisticamente significativas entre a qualidade docente e os riscos de evasão, assim como entre a satisfação e o senso de pertencimento dos alunos e o risco de evasão. Indicam, assim, a satisfação e o senso de pertencimento dos estudantes como fatores explicativos da relação entre a qualidade docente e o risco de evasão. Nessa mesma linha, Noble *et al.* (2020) observam a centralidade da relação do professor com os alunos, frisando dois aspectos vitais: a relação emocional entre docentes e estudantes e o trabalho conjunto em relação aos objetivos e às metas estabelecidas. Para os autores, o desenvolvimento de vínculos emocionais é importante, mas não suficiente, devendo, assim, ser acompanhado pelo estabelecimento de metas claras e pelo apoio do professor ao aluno para seu alcance. Gil *et al.* (2019), assim como Noble *et al.* (2020), destacam o apoio docente aos alunos como um fator determinante para a diminuição do abandono e da evasão escolar.

Em relação aos diretores, pesquisas relatam efeitos da direção escolar na taxa de absenteísmo dos alunos (BARTANEN, 2020) e na indisciplina escolar (BACHER-HICKS *et al.*, 2019; SORENSEN *et al.*, n.d.). De acordo com Bartanen

(2020), alunos que frequentam escolas com bons diretores (entre os 75 por cento melhores, de acordo com suas práticas e resultados escolares) tendem a ir para a escola 1,5 dias a mais que os alunos localizados em escolas com diretores abaixo da média — um efeito considerado relevante, uma vez que os alunos se ausentam, em média, 9,9 dias por ano. O impacto sobre o absenteísmo crônico é ainda maior, assim como os efeitos em contextos mais vulneráveis. No que se refere à indisciplina, sabe-se que alguns diretores têm maior propensão a dar suspensões aos alunos, independentemente da escola onde trabalham. Neste sentido, Bacher-Hicks *et al.* (2019) destacam que estudar em uma escola que tem um diretor com maior propensão a suspender os estudantes aumenta a possibilidade de evasão escolar. Outro estudo observou o comportamento dos diretores em relação à expulsão dos estudantes e encontrou efeitos mistos: se, por um lado, uma atitude mais dura em relação às punições garante menos incidentes, por outro, há um impacto negativo na probabilidade de conclusão dos estudos (SORENSEN *et al.*, n.d.).

Dada a centralidade dos professores, é papel central dos diretores desenvolver e reter bons profissionais. Alguns diretores, por exemplo, têm taxas de rotatividade docente menores que seus pares. Para Brown e Wynn (2007), as boas práticas, nesses casos, estão relacionadas com uma maior proximidade da direção com os professores e maior percepção acerca de seus problemas centrais, uma atitude mais proativa para a resolução dos problemas que afetam os docentes e um forte compromisso com a formação e o desenvolvimento pessoal, dos estudantes e dos professores.

A retenção dos bons professores também está relacionada à criação de um bom clima na escola. Um bom clima escolar é responsável por criar uma escola segura, na qual os professores se sintam pertencentes, todos se sintam capazes de colaborar e haja confiança mútua, entre outras características. No Brasil, as pesquisas confirmam esses mesmos achados: quanto maior o índice de clima escolar, melhor o desempenho dos alunos. O índice de clima escolar foi medido pela participação docente no planejamento do currículo, na troca de material didático, na participação em reuniões com colegas que lecionam no mesmo ano, em discussões sobre a aprendizagem de determinados alunos e no envolvimento em atividades conjuntas e colaborativas (OLIVEIRA; WALDHEM, 2016). Os resultados demonstram que quanto maior o índice de clima escolar/colaboração docente (medido pelos cinco itens descritos anteriormente), maior o impacto sobre o desempenho dos alunos.

2.2. Programas de enfrentamento à evasão com foco na gestão escolar e na valorização do docente

A seguir, apresentamos alguns programas de enfrentamento à evasão escolar que têm, na gestão escolar e na valorização do docente, os seus pilares centrais.

• Futures

De acordo com Lever *et al.* (2004), o Futures é uma iniciativa voltada para a juventude urbana em situação de risco de evasão escolar, com o objetivo de prevenir esse cenário, por meio de intervenções estruturadas, no ambiente escolar. O programa concentra-se em atender às necessidades dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado mais personalizado e abrangente.

No programa, 60 estudantes do 9º ano foram identificados como em risco de evasão escolar (com base na repetência no ensino fundamental, taxa de frequência abaixo de 85 por cento e/ou baixo desempenho). O programa foi estruturado como uma intervenção com duração de cinco anos, do fim do ensino fundamental ao fim do ensino médio. Esses alunos são selecionados com base em critérios, como repetência em séries anteriores, baixa taxa de frequência e desempenho acadêmico abaixo da média em matemática e leitura.

Durante esse período, os alunos participam de atividades classificadas em cinco pilares: “aperfeiçoamento de habilidades básicas”, “experiência de trabalho”, “desenvolvimento de motivação e liderança”, “apoio ao estudante” e “serviços de transição”. A implementação do Futures começa com um programa de verão de quatro semanas, que prepara os alunos para a transição para o ensino médio. Nesse período, eles melhoram suas habilidades acadêmicas em matemática, redação e leitura, participam de atividades culturais e recreativas e têm acesso a serviços de saúde mental.

Ao longo do ano letivo regular, os alunos do Futures recebem constante apoio de mentor, conselheiros e professores com formação específica. Cada aluno é atribuído a um mentor que o acompanha até a graduação, desempenhando diversas funções, desde o acompanhamento da assiduidade até a orientação de carreira e *workshops* de habilidades para a vida.

Um aspecto notável do programa é o fornecimento de serviços de saúde mental com base na escola, com encaminhamento dos alunos por diversas fontes, incluindo defensores, professores e familiares. A participação nos serviços de saúde mental é voluntária, exigindo consentimento dos pais e do aluno.

O Futures foi implementado pelo Sistema Público Escolar da cidade de Baltimore (Estados Unidos), em parceria com o Programa Amanhã de Maryland. Os resultados demonstram o sucesso do programa, com taxas de evasão escolar dos participantes, significativamente, mais baixas em comparação com a média do distrito. Em 1999, a taxa de evasão escolar dos alunos do programa era de 6,28 por cento, em contraste com a taxa de evasão geral do distrito, que era de 10,98 por cento. No ano seguinte, em 2000, a taxa de evasão dos participantes do programa diminuiu ainda mais, para 5,12 por cento, enquanto a taxa de evasão geral do distrito aumentou para 14 por cento.

• Programa de Aprendizagem Eficaz

Conforme Nowicki *et al.* (2004), o Aprendizagem Eficaz, implementado na cidade de Louisville (Kentucky) nos Estados Unidos, é uma abordagem inovadora no combate ao baixo desempenho, à frequência irregular e às dificuldades de aprendizado entre os alunos. Este programa funciona como uma espécie de “escola dentro de uma escola”, proporcionando um ambiente de aprendizado mais personalizado e eficaz.

Uma característica fundamental do Aprendizagem Eficaz é a proporção reduzida de alunos por professor (15 alunos/professor), em contraste com a média de 31 alunos por professor nas atividades regulares da escola. Essa menor proporção permite um foco mais intensivo no desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada aluno.

O Aprendizagem Eficaz concentra-se em quatro disciplinas principais: inglês, matemática, estudos sociais e humanidades. Além do reforço nessas áreas, o programa também enfatiza a criação de um ambiente acolhedor e de equipe. Isso é alcançado por meio de eventos, passeios e comemorações que promovem um senso de pertencimento e união entre alunos e professores.

Uma inovação notável desse programa é a análise comportamental dos alunos, que visa identificar e entender os padrões de comportamento interpessoal. Os alunos são categorizados em quatro estilos: amigável-submisso, amigável-dominante, hostil-submisso e hostil-dominante. Essa análise ajuda os professores a explicar como o comportamento de um aluno afeta o comportamento dos outros, promovendo a compreensão e a responsabilidade nas interações sociais.

Outro aspecto fundamental do Aprendizagem Eficaz é a comunicação contínua entre professores, pais, orientadores, conselheiros e outros profissionais. Essa colaboração visa monitorar o progresso de cada aluno, identificar desafios e garantir o apoio necessário ao longo do processo de aprendizado.

A implementação desse programa foi liderada pela Escola Ballard de Louisville (Kentucky) e financiada por meio de captação própria, executada por um professor designado para essa função. Os resultados do Aprendizagem Eficaz são notáveis, com uma taxa de conclusão de 98 por cento entre os participantes, em comparação com 38 por cento no grupo de controle e 74 por cento dos estudantes regulares. Esse sucesso é respaldado por estudos prévios que utilizaram diversas metodologias. O tamanho da amostra consistiu em 38 alunos que receberam a intervenção, 36 elegíveis que não receberam e 50 alunos da educação regular da mesma escola que foram comparados aos que receberam a intervenção. Em resumo, o Programa de Aprendizagem Eficaz é uma abordagem inovadora que se destaca por sua proporção reduzida de alunos por professor, ênfase na análise comportamental e na colaboração entre diversos agentes educacionais.

• Programa de Conexão com Pares

Segundo Johnson *et al.* (2014), o Conexão com Pares (*Peer Group Connection* (PGC), em inglês) é uma iniciativa que se concentra na promoção de vínculos e no desenvolvimento socioemocional entre alunos do 12º ano e estudantes do 9º ano, que estão prestes a fazer a transição para o ensino médio. Sua missão principal é apoiar os jovens durante esse período crítico, no qual muitos enfrentam desafios significativos que podem levar à evasão escolar.

O PGC reconhece a importância da transição entre o 9º e o 10º ano como um momento de grande vulnerabilidade para os alunos e, ao invés de apenas identificar problemas, transforma essa fase em uma oportunidade de estabelecer conexões significativas e promover o aprendizado socioemocional. É notável que os autores do estudo destaquem as disparidades nas taxas de conclusão entre alunos de diferentes grupos étnicos e socioeconômicos, enfatizando o compromisso do programa em abordar essas desigualdades.

O programa envolve alunos mais velhos do 11º e 12º anos, capacitando-os para se tornarem líderes e facilitadores das sessões semanais com seus colegas que estão enfrentando a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Essas sessões têm como objetivo cultivar uma cultura de respeito, desenvolver habilidades cruciais e fortalecer os laços entre estudantes de diferentes séries.

Parte fundamental do PGC é o treinamento dos alunos selecionados como líderes, garantindo que estejam preparados para orientar eficazmente seus colegas. A diversidade dos grupos é valorizada, garantindo que os alunos enfrentem diferentes desafios e tenham bagagens emocionais e sociais variadas. Isso permite que eles participem de sessões de mentoria em grupo, no qual são expostos a modelos de sucesso acadêmico e podem aprender observando exemplos próximos de suas realidades.

Os estudantes-líderes são escolhidos de maneira aleatória, formando grupos de até 12 estudantes em transição, sob a orientação de dois líderes. As sessões semanais, com duração de 40 minutos, seguem um currículo programático abrangente que visa aprimorar habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, incluindo gestão do tempo, trabalho em equipe, tomada de decisão, estabelecimento de metas e comunicação eficaz. A implementação desse programa é liderada pelo *Center for Supportive Schools (CSS)*, uma organização sem fins lucrativos dedicada ao apoio educacional.

Os resultados desse programa são notáveis, com um aumento significativo na probabilidade de graduação no ensino médio entre estudantes do sexo masculino que participaram do PGC em comparação com o grupo de controle (81 por cento contra 63 por cento). Esses resultados foram particularmente impactantes para alunos do sexo masculino, latinos e aqueles identificados como de alto risco de evasão, demonstrando a eficácia do programa em abordar desigualdades educacionais.

3. Gestão do sistema

Considerando a centralidade da gestão escolar e da política docente para o enfrentamento da evasão, as redes de ensino devem colocar esses dois aspectos como pilares centrais de sua atuação. Neste sentido, mostra-se de fundamental importância o enfoque em políticas de recrutamento e retenção de bons professores e gestores, alocação de melhores profissionais em escolas mais vulneráveis, garantia de condições de trabalho adequadas, além de formação específica para cada etapa da carreira docente e de gestão, entre outros aspectos. A seguir, trazemos a característica dos diretores e dos docentes no Brasil, seguida pela sugestão de programas de gestão do sistema com bons resultados.

3.1. Contexto da gestão escolar e política docente no Brasil²

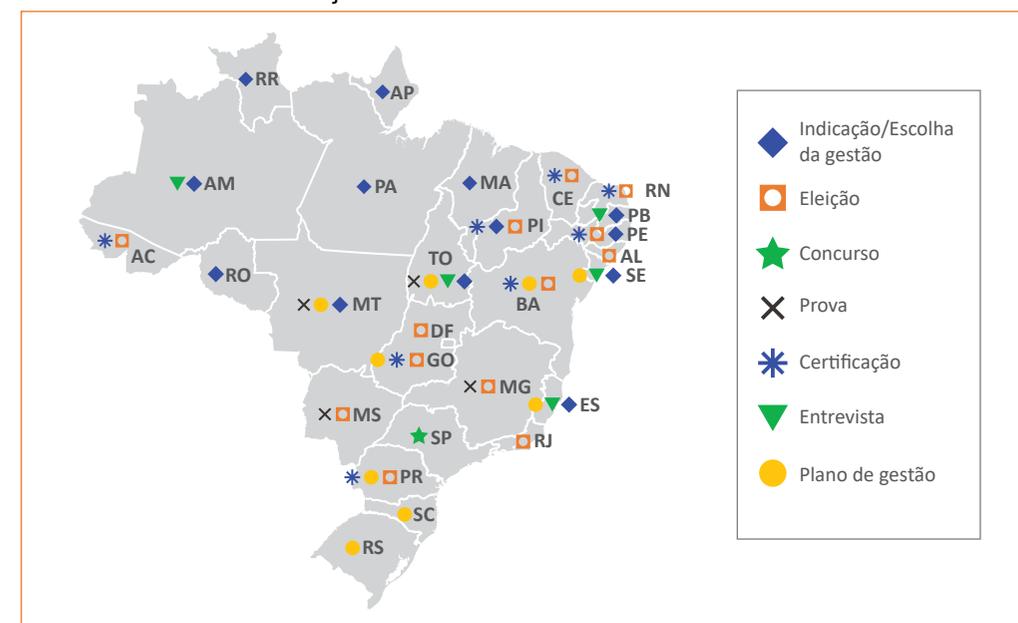
No Brasil, há 181.279 diretores de escolas públicas e privadas, de acordo com o Censo Escolar 2020. São, em sua maioria, mulheres, brancas, de 40 a 55 anos. A maior parte dos diretores acessa o cargo por meio de critérios políticos, sem uma formação específica na área de gestão escolar: 54,9 por cento dos diretores brasileiros (escolas públicas e privadas) foram indicados politicamente. Essa forma de acesso é predominante em dois casos: nas redes municipais (no país como um todo) e nas redes estaduais (especialmente nos estados da região Norte e Nordeste do país). Na Figura 1, observa-se a situação atual da seleção de diretores nos estados. Se compararmos o quadro atual da seleção de diretores nos estados brasileiros com a situação há dez anos, perceberemos importantes avanços, como a inserção de critérios técnicos, a adoção de mais de uma etapa no processo e introdução de novos formatos, como a certificação e os planos de gestão (SIMIELLI *et al.*, 2023). O cenário, porém, ainda apresenta desafios no que se refere aos municípios, que empregam a maior parte dos diretores brasileiros.

Em relação à formação, a maioria dos diretores (86 por cento) possui ensino superior completo, mas apenas um, em cada dez, fez algum curso de gestão continuada em gestão

2. Nesta seção, os dados foram retirados do Censo Escolar (INEP, 2023) e do Anuário da Educação Básica (TPE, 2023).

escolar. O fato de poucos diretores participarem de cursos de formação continuada em gestão escolar é especialmente preocupante, considerando o pouco foco que é dado ao tema nos cursos de pedagogia e licenciatura, conforme indicam pesquisas nacionais sobre o tema (BROOKE; REZENDE, 2020; FRANCO, 2014; MELLO, 2014; OLIVEIRA; CARVALHO; BRITO, 2020; SILVA, 2018). Neste sentido, reforça-se a importância da formação continuada em gestão escolar (MELLO, 2008, 2014; SILVA, 2018; TEIXEIRA, 2013). Em alguns estados, como vemos na Figura 1, os cursos de gestão passaram a fazer parte do processo seletivo (SIMIELLI *et al.*, 2023), como modo de complementar essa formação inicial.

FIGURA 1: Formas de seleção nos estados brasileiros



Fonte: Simielli *et al.* (2023).

Legislações e programas federais vêm inserindo a questão da gestão escolar na agenda, como a recente aprovação da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, coordenada e elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Na lei do novo Fundeb, inseriu-se a adoção de critérios técnicos para a seleção dos diretores como uma das dimensões para a distribuição do Valor Aluno/Ano por Resultados (VAAR). São avanços importantes para o país, em um cenário que ainda apresenta muitos desafios para a gestão escolar, especialmente no que se refere à formação e ao desenvolvimento de novos diretores (SIMIELLI *et al.*, 2021).

Com relação à política docente, há, aproximadamente, 2,2 milhões de professores no país. Deste total, a maioria (86,6 por cento) possui ensino superior — 5 por cento dos professores possuem apenas ensino fundamental ou médio. É notável o avanço de professores com pós-graduação ao longo dos últimos anos, que atualmente correspondem a 43 por cento do total.

A grande maioria dos professores trabalha na rede pública (especialmente nas redes municipais, que são as maiores empregadoras) e cerca de 60 por cento das turmas possui professores que têm uma formação compatível com a disciplina que lecionam (60,7 por cento nos anos finais do ensino fundamental e 67,4 por cento no ensino médio). As desigualdades regionais impactam fortemente esses dados, com estados no Norte e Nordeste com uma menor proporção de professores com formação compatível com a disciplina que lecionam — e, em muitos casos, com percentuais próximos a 10 por cento de professores que possuem até o ensino médio. Em relação à formação acadêmica, a maior parte dos professores (66,4 por cento) se formou por meio de cursos de educação a distância, especialmente na rede privada de ensino superior.

No tocante à remuneração e carreira, atualmente o salário médio dos professores é de R\$ 4.131,00. Esse valor está abaixo do salário médio dos profissionais de saúde e representa 78,5 por cento do salário dos demais profissionais com ensino superior completo. Aproximadamente 80 por cento dos professores atuam em apenas uma escola — o que significa que cerca de um em cada cinco professores atuam em duas escolas ou mais.

A grande maioria dos municípios brasileiros possui um plano de carreira do magistério, adotando a titulação como a principal forma de progressão na carreira. Do total de municípios, aproximadamente, 74 por cento preveem dois terços de carga horária para atividades em sala de aula nos planos de carreira.

A legislação recente vem incorporando importantes dimensões relativas às políticas docentes. No Plano Nacional de Educação (2014-2024), há uma meta específica voltada à formação dos professores, com indicadores específicos direcionados à remuneração e ao plano de carreira. O piso salarial nacional foi definido por meio de legislação federal e vem sendo monitorado nos estados e municípios. Mais recentemente, a sociedade civil lançou um amplo movimento em defesa dos professores, intitulado “Movimento Profissão Docente”, formado por uma coalizão de institutos e fundações (Instituto Península, Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e Fundação Telefônica Vivo), que tem como missão produzir pesquisas e apoiar a “implementação de políticas públicas docentes de qualidade”.

3.2. Programas de enfrentamento à evasão com foco na gestão do sistema educacional

- **Aprendendo com Colegas**

De acordo com Papay *et al.* (2020), o Aprendendo com Colegas (*Learning with Peers*, em inglês) é uma iniciativa de desenvolvimento da cultura organizacional que teve início em 2013. Seu objetivo principal era melhorar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Foi implementado nos Estados Unidos

e na Inglaterra. Nos Estados Unidos, a pesquisa foi conduzida em 14 escolas primárias e secundárias no distrito de Jackson-Madison (Tennessee). O distrito atende a uma população, predominantemente, negra e de baixa renda, com aproximadamente 13.000 estudantes. O Aprendendo com Colegas consistiu em emparelhar professores com baixas pontuações em observações de sala de aula com professores de alta pontuação, incentivando a troca de experiências entre eles. Na Inglaterra, a pesquisa foi realizada em 82 escolas de ensino médio, abrangendo 28 mil alunos e 1.300 professores. O programa teve como foco a prática de observação entre pares, em que os professores compartilharam experiências e conhecimentos para aprimorar suas habilidades pedagógicas.

Os resultados obtidos foram notáveis em ambas as localidades. Nos Estados Unidos, os alunos dos professores que receberam o apoio de colegas mais experientes tiveram um aumento de 12 por cento de 1 desvio-padrão nas notas de matemática e linguagem. Esse ganho é significativo, considerando que um aumento de 1 desvio-padrão no desempenho do professor normalmente resulta em um ganho de 15 por cento a 20 por cento de 1 desvio-padrão nas notas dos alunos. Na Inglaterra, o programa também teve um impacto positivo, com uma melhoria significativa no desempenho dos alunos em comparação com seus pares em escolas de controle.

- **Adicional por Eficiência Gerencial (Pernambuco)**

O Adicional por Eficiência Gerencial (AEG) é uma política educacional implementada no Estado de Pernambuco, Brasil, que se enquadra na subcategoria de Organização e Gestão do Sistema Educacional e Escolar. Lançado em 2016, o AEG surgiu em resposta à necessidade de aprimorar a gestão de recursos humanos nas escolas, em um cenário em que o Brasil enfrentava uma queda no número de matrículas e um aumento no número de professores, em parte em razão dos processos ineficientes de alocação de docentes.

A principal característica do AEG é incentivar os diretores escolares a relatarem o planejamento das turmas e as horas-aula dos professores. Um indicador de eficiência operacional foi estabelecido como meta, visando à alocação adequada de professores por turma. As equipes gestoras que alcançavam esse indicador recebiam uma remuneração adicional como incentivo para atingir a meta estipulada.

Um aspecto crucial da implementação do AEG foi o uso de sistemas de informações como ferramentas de gestão. Isso permitiu à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco tomar decisões mais assertivas, identificando subutilização, ociosidade e as reais necessidades de professores em cada escola. Entre 2016 e 2017, o programa resultou no desligamento de 2.324 professores temporários com baixa ou nenhuma carga horária, além de devolver 2.524 professores efetivos em situação semelhante às gerências regionais.

Essa reorganização gerou uma economia estimada de quase R\$ 6 milhões de reais na folha de pagamento mensal. Além disso, houve uma diminuição de 3 por cento na porcentagem de professores com carga horária subutilizada, um aumento de 15 por cento na carga horária dos professores que tinham 75 por cento da carga horária alocada e um aumento da eficiência na alocação de carga horária. O programa teve impactos significativos, não apenas na economia de recursos, mas também na melhoria do planejamento, da organização e das informações da rede educacional de Pernambuco.

- **Comunidades de Aprendizagem (São Carlos — SP)**

O Comunidades de Aprendizagem representa uma abordagem educacional inovadora que visa promover a transformação social e educativa por meio da integração de escolas, comunidades e autoridades educacionais. Com base em princípios teóricos de Habermas e Freire, esse modelo busca criar espaços de diálogo e participação ativa de diversos atores educacionais, incluindo professores, coordenadores, cuidadores, estudantes e pessoal administrativo, para fortalecer os objetivos educacionais.

A implementação desse programa teve início em 2003, quando a Prefeitura Municipal de São Carlos, em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Universidade Federal de São Carlos, lançou a iniciativa em uma escola fundamental, a EMEB Antonio Stella Moruzzi. O objetivo central era promover o diálogo e a aproximação entre a escola, a comunidade e a Secretaria de Educação, buscando solucionar desafios educacionais de forma participativa.

Uma das características marcantes do Comunidades de Aprendizagem é a realização de assembleias e reuniões para discutir e resolver questões escolares de maneira colaborativa. Esse modelo de participação ativa contribuiu para melhorias na aprendizagem dos estudantes e no envolvimento de todos os atores educacionais.

O estudo qualitativo realizado como parte dessa iniciativa envolveu 26 entrevistas e seis grupos focais, e os resultados indicaram benefícios significativos na aprendizagem dos estudantes, além de uma melhoria na participação de todos os envolvidos no processo educativo.

O modelo Comunidades de Aprendizagem vai ao encontro das tendências internacionais que destacam a importância das interações e da participação da comunidade na educação. Ele envolve todos os membros da comunidade educativa, incluindo professores, familiares, moradores locais, voluntários e outros, em um esforço conjunto para promover o sucesso escolar e melhorar a convivência.

- **Sistemas de Alerta Precoce (ABC)**

Para Pierson *et al.* (2020), os Indicadores ABC para Sistemas de Alerta Precoce são uma ferramenta relacionada ao desenvolvimento e à implementação de sistemas de alerta precoce para evitar a evasão e o abandono escolar, especialmente em escolas municipais. Esses sistemas se fundamentam no monitoramento de três principais indicadores: presença (do inglês, *attendance*), comportamento (do inglês, *behaviour*) e desempenho (do inglês, *course performance*), coletivamente conhecidos como o ABC da prevenção do abandono escolar.

O indicador de presença é crucial, pois a frequência escolar está intimamente relacionada à conclusão da educação. Aqueles com frequência irregular, muitas vezes, enfrentam problemas de saúde ou com familiares e distrações que prejudicam seus estudos. Além disso, alunos com baixa frequência tendem a ficar para trás em seus cursos. O indicador comportamento avalia o envolvimento do aluno com o ambiente escolar, enquanto o indicador desempenho está associado ao interesse do aluno e à probabilidade de conclusão do curso, levando em consideração reprovações e notas baixas.

Esses sistemas de alerta precoce podem ser aplicados em qualquer nível do sistema educacional. A implementação eficaz desses sistemas envolve a identificação de alunos que necessitam de apoio, a seleção de intervenções adequadas e a oferta de soluções pelos educadores. É essencial que os indicadores escolhidos sejam válidos, acionáveis, compreensíveis e alinhados com os objetivos da escola. Além disso, para serem bem-sucedidos, esses sistemas devem ser parte de uma estratégia mais ampla de melhoria escolar. Quando integrada a tal estratégia, essa política pode ter um impacto significativo no sucesso educacional dos alunos.

- **Incentivos para alocação de professores em comunidades vulneráveis (Peru)**

A partir de um experimento no Peru (AJZENMAN *et al.*, 2020), foram exploradas estratégias para reduzir o fenômeno de segregação de professores em escolas públicas. O problema central é a tendência de professores mais experientes e qualificados optarem por lecionar em escolas urbanas e de maior prestígio, deixando as escolas rurais e desfavorecidas com profissionais menos capacitados, resultando em desigualdades educacionais significativas.

O estudo propõe o uso de estratégias comportamentais para mitigar esse problema. Os pesquisadores examinaram como incentivos financeiros e não financeiros podem influenciar as escolhas dos professores. Eles descobriram que, embora o dinheiro desempenhe um papel importante nas decisões dos professores, fatores como apoio administrativo, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento também têm um impacto significativo. Portanto, argumenta-se que uma abordagem mais holística, que combine incentivos financeiros e não financeiros, pode ser eficaz na redução da segregação de professores e na melhoria da qualidade da educação nas áreas rurais do Peru. Em resumo, o estudo destaca a importância de compreender os fatores que influenciam as escolhas dos professores e sugere que uma abordagem que combine incentivos monetários com estratégias comportamentais.

4. Adaptação e implementação

Nesta seção, buscamos sistematizar os achados discutidos ao longo deste caderno, fornecendo recomendações de boas práticas para a implementação dessas políticas. A adaptação e implementação das intervenções em outros locais nem sempre são tarefas simples. Traduzir e adaptar as evidências para o cotidiano das escolas e das secretarias mostra-se uma tarefa complexa que requer análise cuidadosa das características e contextos locais.

Foram utilizados como fonte, para essa seção, dois estudos. O primeiro, produzido por Freeman e Simonsen (2015), fez uma ampla análise das intervenções e práticas com foco na redução da evasão escolar, destacando 20 estudos com melhorias significativas ou marginalmente significativas nas taxas de abandono escolar ou conclusão escolar. O segundo refere-se à plataforma WWC (*What Works Clearinghouse*),³ que destacou quatro práticas ou estratégias diretamente relacionadas ao enfrentamento da evasão escolar.

Freeman e Simonsen (2015) analisaram os estudos a partir de cinco práticas ou estratégias: (a) acadêmicas; (b) comportamentais; (c) monitoramento de presença; (d) habilidades de estudo ou (e) organizacionais ou mudanças estruturais. O WWC, por sua vez, destaca quatro práticas ou estratégias diretamente relacionadas ao enfrentamento da evasão escolar: (a) monitorar o progresso de todos os estudantes, agindo proativamente quando os estudantes apresentarem os primeiros sinais de problemas com relação à presença, ao comportamento ou ao desempenho (evidências baixas); (b) fornecer apoio individualizado e intensivo a todos os estudantes que estão com dificuldades em relação ao aprendizado (evidências fortes); (c) engajar os estudantes por meio da oferta de programas e de um currículo capaz de conectar a escola com um projeto de vida, auxiliando os estudantes a lidar com os desafios intra e extraescolares (evidências moderadas); (d) em escolas com estudantes muito

3. O Departamento de Educação dos Estados Unidos possui um setor focado em pesquisas, o Instituto de Ciências da Educação (*Institute of Education Sciences* — IES, em inglês). O IES é responsável por elaborar, entre outros, uma plataforma com programas fundamentados em evidências, intitulada WWC.

vulneráveis, criar comunidades pequenas e personalizadas para facilitar o monitoramento e o apoio (evidências moderadas). No Quadro 1, sistematizamos os pontos destacados nessas duas fontes.

QUADRO 1: Práticas da gestão escolar relacionadas à diminuição da evasão escolar

Freeman e Simonsen (2015)	WWC (2023)
Acadêmicas	Monitoramento dos estudantes (presença, comportamento ou desempenho)
Comportamentais	Apoio individualizado e intensivo aos estudantes que necessitam
Monitoramento de presença	Oferta de programas e currículo robustos
Habilidades de estudo	Criar comunidades pequenas e personalizadas em escolas vulneráveis
Organizacionais/Estruturais	

Fonte: Elaboração da autora, com base em Freeman e Simonsen (2015) e WWC (2023).

Com base nas práticas e recomendações advindas dessas duas fontes, elencamos alguns pontos centrais relativos à implementação dos programas no contexto brasileiro.

4.1. Adoção de estratégia multicomponente

Freeman e Simonsen (2015) analisaram os programas com mais impacto sobre a evasão escolar e observaram que houve a adoção de uma intervenção multicomponente, ou seja, com mais de um tipo de abordagem ou estratégia. Esta é uma recomendação importante para futuros programas ou intervenções, que devem, portanto, englobar mais de uma estratégia ou prática (listadas no Quadro 1). Entre todos os programas observados, os autores destacam dois, apresentados na seção 3: o Futures e o Aprendizagem Eficaz. No caso do Futures, as cinco práticas foram adotadas pelo programa. Quanto ao Aprendizagem Efetiva, quatro delas foram utilizadas.

4.2. Criação de comunidades pequenas de apoio e aprendizagem

Entre os programas analisados, observamos que, tanto no âmbito da escola quanto no âmbito da rede, é importante criar pequenas comunidades de apoio e aprendizagem. Na seção 3, apresentamos o Programa de Conexão com Pares, de mentoria entre alunos, e, na seção 4, o Comunidades de Aprendizagem (São Carlos), desenvolvido para a formação colaborativa entre professores. Com a criação de pequenos grupos, seja entre alunos, entre professores ou entre alunos e professores, essas redes de apoio se tornam ferramentas importantes para o olhar individualizado voltado a cada participante e ao estabelecimento de vínculos.

4.3. Monitoramento dos estudantes

Diversos programas destacam a importância da intervenção precoce com base em dados. Neste caso, estamos falando de um painel de dados sobre os alunos, com informações diversas, como a presença, o comportamento e o desempenho. Tais painéis podem ser adotados tanto pelas escolas quanto pelas secretarias — no caderno, eles foram incluídos na seção da gestão do sistema por entender que este é um importante papel a ser desenvolvido pelas secretarias no apoio às atividades da escola. Mais do que apenas verificar os alunos que merecem um cuidado mais próximo, o papel da secretaria está em desenvolver estratégias voltadas a esses alunos mais vulneráveis, apoiando as escolas no enfrentamento do abandono.

4.4. Enfoque das secretarias na gestão escolar e na política docente

Considerando a centralidade dos professores e da gestão escolar para os resultados escolares, é de fundamental importância que as secretarias deem a devida atenção a essas duas dimensões. Muitas secretarias não possuem departamentos exclusivos para o atendimento dos diretores, por exemplo. Em muitos casos, a formação é pensada de maneira pontual — e não como um plano de desenvolvimento ao longo de toda a carreira. Neste sentido, todos os aspectos relacionados à gestão dos recursos humanos devem estar presentes, englobando boas condições de trabalho, seleção com base em critérios técnicos e democráticos, alocação de bons profissionais em escolas que mais necessitam, plano de desenvolvimento ao longo da carreira, entre outros. Para que os professores e diretores possam fazer a diferença na escola, é preciso que eles tenham centralidade nas secretarias de educação e recebam o apoio adequado para que possam desempenhar bem o seu trabalho. O desenvolvimento de um marco para a docência e para a liderança escolar pode ser importante para dar visibilidade a todos esses aspectos (seleção, remuneração, formação) — assim como fizeram outros países, como o Chile e o Canadá.

Referências

AJZENMAN, N.; BERTONI, E.; ELACQUA, G.; MAROTTA, L.; VARGAS, C. M. *Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru*, 2020.

BACHER-HICKS, S.; BILLINGS, D.; DEMING, A. B. The School to Prison Pipeline: Long-Run Impacts of School Suspensions on Adult Crime. *NBER Working Paper Series*, 2019. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w26257>.

BARTANEN, B. Principal quality and student attendance. *Educational Researcher*, 49(2), 101-113, 2020.

BROOKE, N.; REZENDE, W. *Os Dilemas da Gestão Escolar*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BROWN, K. M.; WYNN, S. R. Teacher retention issues: How some principals are supporting and keeping new teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 664-698, 2007.

CHETTY, R.; FRIEDMAN, J.; ROCKOFF, J. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, v. 04/n. 9, 2014.

FRANCO, A. D. P. *A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, 2014.

FREEMAN, J.; SIMONSEN, B. Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 85(2), 205-248, 2015.

GIL, A. J.; ANTELM-LANZAT, A. M.; CACHEIRO-GONZÁLEZ, M. L.; PÉREZ-NAVÍO, E. School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770, 2019.

GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J.; LINDSAY, C. A. How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41, 2021.

GUBBELS, J.; VAN DER PUT, C. E.; ASSINK, M. Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48, 1637-1667, 2019.

JACKSON, C. K. What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes. *NBER WORKING PAPER 22226*, 2016. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w22226>.

JOHNSON, V. L.; SIMON, P.; MUN, E. Y. A peer-led high school transition program increases graduation rates among Latino males. *Journal of Educational Research*, 107(3), 186-196, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.788991>.

KOEDEL, C. Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district. *Journal of urban economics*, 64(3), 560-572, 2008.

LEITHWOOD, K. *et al. Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004.

LEVER, N.; SANDER, M. A.; LOMBARDO, S.; RANDALL, C.; AXELROD, J.; RUBENSTEIN, M.; WEIST, M. D. A drop-out prevention program for high-risk inner-city youth. *Behavior Modification*, 28(4), 513-527, 2004.

MAGEN-NAGAR, N.; SHACHAR, H. Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9-24, 2017.

MCDERMOTT, E. R.; DONLAN, A. E.; ZAFF, J. F. Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270-282, 2019.

MELLO, M. M. *Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, 2008.

MELLO, M. M. Diretores de escola: o que fazem e como aprendem. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos. In: NOBLE, R. N.; HEATH, N.; KRAUSE, A.; ROGERS, M. Teacher-student relationships and high school drop-out: applying a working alliance framework. 2021. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(3), 221-234, 2014.

NOBLE, R.; HEATH, N.; KRAUSE, A.; ROGERS, M. Teacher-Student Relationships and High School Drop-out: Applying a Working Alliance Framework. *Canadian Journal of School Psychology*, 2020.

NOWICKI, S. Jr.; DUKE, M. P.; SISNEY, S.; STRICKER, B.; TYLER, M. Reducing the drop-out rates of at-risk high school students: The effective learning program (ELP). *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 225-239, 2004. Disponível em: doi:10.3200/MONO.130.3.225-240.

PAPAY, J. P.; TAYLOR, E. S.; TYLER, J. H.; LASKI, M. E. Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), 359-388, 2020.

PIERSON, A.; FRAZELLE, S.; MAZZEO, C. Adapting and Using Early Warning Indicators in Different Contexts. *Teachers College Record*, 122(14), 1-24, 2020.

OLIVEIRA, A. C.; CARVALHO, C.; BRITO, M. M. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras, 2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 473 - 496, mai./ago. 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. D.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824-844, 2016.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674, 2008.

SILVA, C. F. *Necessidades Formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo*. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2018.

SIMIELLI, L; FARIA, A.; PLANK, D. Desenvolvimento profissional de diretores escolares: Análise das Experiências da África do Sul e do Canadá (Ontário). *Relatório de Pesquisa Educacional D3e*, 2021.

SIMIELLI, L.; MOTTA, F.; ALVES, M. T.; ALMEIDA, F.; CARVALHO, J. M.; FERREIRA, B. Seleção e formação de diretores: Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiros. *Relatório de Pesquisa Educacional D3e*, 2023.

SORENSEN, L. C.; BUSHWAY, S. D.; GIFFORD, E. J. *Getting Tough? The Effects of Discretionary Principal Discipline on Student Outcomes* (n.d.). Disponível em: <https://www.edworkingpapers.com/ai20-216>.

TEIXEIRA, G. M. A. *As artes do fazer no cotidiano de um novo diretor de uma escola pública de ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE (WWC). 2023. Disponível em: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>.

Este exemplar é parte do nosso compromisso com a responsabilidade ambiental.
Cada página foi impressa em papel proveniente de fontes responsáveis,
refletindo nosso cuidado em preservar os recursos naturais e minimizar o
impacto sobre o planeta. Edição limitada.



PARCERIA

