

Rasplica, W. L., McGuire, M. V., Ruby, S. F., King, S., & Bellamy, G. T. From the middle out: Building MTSS Leadership capability through job-embedded administrator development. *Journal of Multitiered System of Supports*, 1(1), 49-64.

ARTIGO DE PRÁTICA

Journal of Multitiered System of Supports

Do nível intermediário para fora: desenvolvendo a capacidade de liderança em MTSS por meio da formação de gestores integrada ao trabalho

William L. Rasplica*, Goodlad Institute for Educational Renewal, Universidade de Washington Bothell

Mary V. McGuire, Escola de Artes e Ciências Interdisciplinares, Universidade de Washington Bothell

Susan F. Ruby, Universidade Eastern Washington

Stephanie King, Distrito Escolar de Issaquah

G. Thomas Bellamy, Universidade de Washington Bothell

Correspondência: William L. Rasplica, 18115 Campus Way NE, Bothell, WA 98011; raspplw@uw.edu.

RESUMO

Embora uma sólida base de pesquisas relacione a liderança administrativa local ao êxito das iniciativas de melhoria escolar, os programas de formação raramente oferecem aos gestores os conhecimentos especializados necessários para liderar eficazmente um sistema de apoios em múltiplos níveis (MTSS). Este artigo descreve o desenho, o referencial teórico e os resultados de cinco anos do projeto Administrators Improving Multitiered System of Supports (AIMS), de Washington. Financiado pelo governo federal e concebido explicitamente para enfrentar o desafio de transformar habilidades em capacidade de atuação, o programa atendeu gestores escolares habilitados de todo o estado entre 2021 e 2025 (n = 82). Com um modelo de coortes fundamentado na ciência da implementação e na pesquisa sobre desenvolvimento de lideranças, o AIMS envolveu os participantes em seminários mensais organizados em nove conjuntos de competências em MTSS, Projetos de Desenvolvimento da Liderança (DLPs) com duração anual e apoio colegiado estruturado. As autoavaliações anteriores e posteriores à participação nas cinco coortes demonstraram, de forma consistente, ganhos relevantes na confiança para liderar o MTSS nas escolas e nos distritos, nas nove áreas. As respostas qualitativas destacaram avanços no conhecimento sobre MTSS, nas redes entre distritos e na preparação para liderar mudanças sistêmicas. Os achados sustentam a eficácia da aprendizagem profissional contínua, integrada ao trabalho e baseada em competências para desenvolver a capacidade local de liderança em MTSS, com implicações para a formação continuada e inicial de gestores.

Palavras-chave: sistema de apoios em múltiplos níveis (MTSS), liderança administrativa, desenvolvimento profissional, educação especial, prática da ciência da implementação, capacidade de liderança

Um quarto de século de pesquisas estabeleceu que os gestores escolares e distritais estão entre as influências mais poderosas sobre o êxito ou o fracasso das iniciativas de melhoria escolar (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2019; Marzano & Waters, 2009). Essa constatação é especialmente relevante para a educação especial e os serviços inclusivos: as lideranças administrativas locais influenciam significativamente se as iniciativas estaduais produzem mudanças efetivas nas práticas de sala de aula (Billingsley et al., 2017), se essas mudanças alcançam os resultados pretendidos (Klute et al., 2016) e se os ganhos se mantêm ao longo do tempo (McIntosh et al., 2016). Apesar dessa importância bem documentada, o campo não tem conseguido oferecer a esses líderes os conhecimentos especializados de que necessitam (Bartholomew & De Jong, 2017; Billingsley et al., 2017; Casale et al., 2024; DeMatthews et al., 2020; Sailor et al., 2021). Os padrões nacionais de acreditação dos programas de formação em liderança educacional, expressos nas diretrizes do National Policy Board for Educational Administration (2018), dedicam atenção explícita mínima aos sistemas organizacionais e às competências de liderança necessários à condução de esforços complexos de melhoria em MTSS. Essa lacuna tem consequências: sem lideranças locais qualificadas, até iniciativas estaduais e federais cuidadosamente planejadas deixam de avançar ao chegar às escolas.

Um conjunto crescente de pesquisas organizacionais esclarece onde esse desafio é mais decisivo: no nível intermediário da hierarquia distrital, e não em seu ápice (Burch & Spillane, 2004). Ottino e Mau (2022) afirmam que os problemas se caracterizam pela incerteza e pela complexidade, exigindo líderes capazes de resolvê-los e de construir sistemas entre diferentes domínios. Para esses autores, líderes de conexão, ou nexus leaders, veem a organização como um sistema adaptativo complexo, cujos profissionais compreendem que são partes integrantes, e não engrenagens isoladas. Esses líderes constituem equipes diversas, equilibrando pensadores divergentes, voltados à criatividade, e convergentes, voltados à implementação.

Spillane et al. (2002) demonstraram que a interpretação das políticas distritais pelos líderes escolares está situada em sua formação profissional, suas histórias pessoais e seu papel de intermediários entre a administração central e os professores. Assim, o que uma reforma “passa a significar para os agentes responsáveis por implementá-la depende, em grande medida, de seu repertório de conhecimentos e experiências existentes” (p. 738). A tradução da política estadual em prática local não é, portanto, uma transferência mecânica de informações, mas um processo interpretativo, moldado pelos conhecimentos, valores e posições organizacionais dos gestores situados entre a intenção política e a realidade da sala de aula. Honig (2006) aprofundou essa dinâmica com o conceito de articulação entre fronteiras organizacionais, mostrando que gestores da administração central que atuam entre esta, as escolas e os órgãos comunitários podem constituir poderosas alavancas de implementação, quando dispõem de apoio e posicionamento adequados. Em contrapartida, em um estudo de caso longitudinal de dez anos, Bjørk e Blase (2009) constataram que a aquiescência ou a resistência política dos gestores intermediários às reformas distritais pode determinar o êxito da agenda de mudança do superintendente, independentemente de determinações formais. A conclusão incontornável é que as reformas distritais dependem, em grande parte, da camada intermediária de gestão e conexão, e não apenas dos conselhos ou das salas de aula.

Nessa camada intermediária, o gestor distrital de educação especial ocupa uma posição de influência singular na implementação do MTSS, pois atua na interseção entre exigências federais de conformidade, responsabilidades de liderança pedagógica e demandas particularmente complexas de colaboração entre funções. A literatura disponível sobre diretores e supervisores de educação especial, em grande parte qualitativa e de pequena escala, aponta características que amplificam a dinâmica geral da gestão intermediária.

Acesso entre sistemas

A partir da perspectiva da prática, Sonenblum (2003) argumentou que os gestores de educação especial precisam ser reconhecidos como gestores escolares que compartilham a responsabilidade pelo funcionamento da organização, além de responder às necessidades específicas de estudantes, profissionais e famílias. A presença do diretor nas reuniões de gestão distrital “pode servir de lembrete visível de que as implicações de qualquer medida precisam ser analisadas em termos de seu impacto na educação de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência” (Sonenblum, 2003, p. 1). Essa dupla legitimidade, como parceiro da educação comum e responsável especializado pela conformidade, é incomum entre gestores distritais.

Catalisar a mudança distrital por meio do MTSS

Sonenblum (2003) descreveu o diretor de educação especial como um “catalisador de mudanças produtivas”, responsável por exemplificar princípios inclusivos entre os pares e reconhecer os desafios dos diretores escolares e dos responsáveis pelo currículo. No MTSS, isso significa que esse diretor frequentemente consegue mediar a divisão entre educação comum e especial, divisão que paralisa a implementação em muitos distritos. As evidências qualitativas corroboram essa descrição, com uma ressalva. Em grupos focais com 17 diretores de educação especial de um estado do Meio-Oeste, a maioria concebia seu papel na resposta à intervenção no ensino secundário como liderança e gestão da mudança, reconhecendo a necessidade de colaborar mais estreitamente com outros gestores distritais, sobretudo os diretores de currículo (Sansosti et al., 2011). Contudo, as preocupações com requisitos legais, orientações estaduais e articulação entre educação comum e especial sugeriam que poderiam perceber seu próprio papel como auxiliar. Essa mediação é mais potente quando a expertise do gestor intermediário é mobilizada colaborativamente, em vez de ficar reservada às funções de conformidade (Honig, 2006).

Retenção docente como alavanca sistêmica

A influência do gestor de educação especial sobre a permanência de professores repercute na capacidade de implementação. A escassez crônica desses docentes desestabiliza justamente a infraestrutura pedagógica de que o MTSS depende nos Níveis 2 e 3. O diretor tem uma posição singular para enfrentar condições de trabalho, cargas de atendimento e necessidades de desenvolvimento profissional que afetam a retenção e, conseqüentemente, o acesso dos estudantes aos apoios. Em um estudo qualitativo de um distrito inclusivo de alto desempenho, gestores locais de educação especial descreveram a formação de uma comunidade distrital de professores eficazes como parte de sua função (Bettini et al., 2017). A ciência da implementação confirma que mudanças sustentadas exigem capacidade sustentada; a elevada rotatividade na linha de frente do MTSS reinicia o progresso da implementação (Fixsen et al., 2019).

Vantagem da base de conhecimentos

Quanto à tomada de decisão baseada em dados, ao monitoramento do progresso e à intervenção intensiva individualizada, competências técnicas centrais do MTSS, o gestor de educação especial costuma reunir a maior expertise pertinente do distrito (Frigmanski, 2014). Frequentemente é o único gestor da administração central que implementou pessoalmente o monitoramento vinculado ao plano educacional individualizado (IEP), conduziu equipes de resolução de problemas e trabalhou a relação entre dados de intervenção de Nível 3 e determinação de elegibilidade. Essa expertise o posiciona como líder natural dos componentes tecnicamente mais exigentes do MTSS, desde que seja reconhecida e mobilizada, em vez de ficar isolada na área de conformidade.

A conclusão é que os gestores de educação especial não são periféricos à liderança distrital do MTSS: quando adequadamente posicionados e apoiados, estão entre seus arquitetos mais indispensáveis. O projeto AIMS de Washington foi concebido tendo explicitamente em vista esse papel singular, destinando-se a gestores e supervisores de educação especial, gestores escolares e responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem como

coarquitos essenciais da capacidade distrital de MTSS e das práticas inclusivas nos três níveis. As escolas de um distrito não conseguem sustentar inovações sem apoio direto da administração distrital.

Essa dificuldade de sustentar inovações é especialmente aguda no estado de Washington, onde o descompasso entre a ambição das políticas estaduais de MTSS e a capacidade local de implementação era marcante. Embora a legislação permitisse aos distritos adotar abordagens em múltiplos níveis para identificar dificuldades específicas de aprendizagem (SLD), apenas um dos 294 distritos havia realizado essa transição quando o AIMS começou. Washington ocupava o 44º lugar entre os estados na proporção de estudantes com deficiência que passavam pelo menos 80% do dia escolar em ambientes de educação comum (57,7%). Avaliações nacionais e estaduais também revelavam persistentemente diferenças expressivas de desempenho para esses estudantes (Washington Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI], 2019). Essas diferenças refletem uma insuficiência de capacidade local de liderança, e não de intenção política: falta a ponte essencial entre as determinações estaduais e o que ocorre nas escolas e salas de aula.

Compreender essa lacuna exige distinguir dois construtos relacionados, porém distintos: habilidades e capacidades. Na liderança educacional, habilidades são desempenhos específicos e aprendíveis que podem ser treinados (Murphy et al., 2017), como realizar uma observação estruturada de aula, facilitar uma reunião de análise de dados, interpretar um relatório de avaliação de referência ou oferecer feedback corretivo a um professor. Os programas de formação desenvolvem essas habilidades com razoável eficácia (Crow & Whiteman, 2017). Já as capacidades correspondem à aptidão integrada e dependente do contexto para mobilizar essas habilidades nas condições reais da gestão escolar ou distrital, nas quais prioridades concorrentes, pressões políticas, resistência da equipe, restrições de recursos e exigências de responsabilização atuam simultaneamente.

As pesquisas mostram de forma consistente que a aquisição de habilidades em situações de formação não se transfere automaticamente para o desempenho da liderança no contexto real (Dexter et al., 2020). Responsabilidades desafiadoras inseridas em condições organizacionais autênticas são o principal motor do desenvolvimento de capacidades (McCauley, 2008). Um diretor pode saber oferecer feedback em uma simulação, mas não conseguir fazê-lo a um professor experiente em um ambiente de relações trabalhistas conflituosas. A habilidade existe; a capacidade ainda não. Essa distinção é especialmente importante na educação, pois a distância entre ambas é ampla. Exercer a capacidade de liderança exige competência individual, confiança relacional, legitimidade organizacional e infraestrutura sistêmica, condições que nenhum programa de formação consegue reproduzir integralmente. Crucialmente, a capacidade de um líder é, em parte, uma propriedade do sistema que ele dirige: o que uma reforma “passa a significar para os agentes responsáveis por implementá-la depende, em grande medida, de seu repertório de conhecimentos e experiências existentes” e da posição organizacional a partir da qual atuam (Spillane et al., 2002, p. 738). O mesmo gestor pode atuar com capacidade em um distrito e encontrar limitações em outro, não por mudança de habilidades, mas por diferenças de infraestrutura, cultura e recursos. A ciência da implementação confirma essa dinâmica ao demonstrar que a mudança sustentada requer capacidade organizacional sustentada e que a rotatividade ou a instabilidade em qualquer nível reiniciam o progresso (Fixsen et al., 2019). Desenvolver a capacidade local de liderança em MTSS exige, portanto, mais que ensinar habilidades: requer estruturas contínuas de aprendizagem integrada ao trabalho que desenvolvam a capacidade de liderar mudanças sistêmicas complexas em contextos organizacionais reais. Esse é precisamente o desafio enfrentado pelo AIMS.

MTSS e a lacuna de liderança

O MTSS é o principal referencial pelo qual os distritos têm buscado reduzir essas diferenças. Organiza ensino e intervenções baseados em evidências em níveis de intensidade crescente, articula dados de triagem universal e monitoramento do progresso para orientar decisões pedagógicas e exige colaboração coordenada entre profissionais da educação comum e especial. Seu potencial está bem estabelecido na literatura (Choi et al., 2020; Fuchs et al., 2012; Horner et al., 2010). Entretanto, a tradução dessa base de evidências em práticas locais sustentáveis permanece desigual nos Estados Unidos, e pesquisas crescentes identificam a liderança administrativa como variável mediadora crucial entre política e prática em MTSS (Arden et al., 2017; Klute et al., 2016; McIntosh et al., 2016). Desenvolver capacidade local para liderar a implementação, em vez de apenas disseminar informações, é, assim, o desafio essencial e ainda amplamente não atendido do campo.

Referencial teórico

O uso do MTSS para enfrentar a lacuna de liderança apoia-se em dois corpos de teoria e pesquisa que se intersectam. Tanto a literatura organizacional sobre desenvolvimento de lideranças quanto a literatura educacional sobre aprendizagem profissional eficaz são necessárias à liderança efetiva do MTSS.

Pesquisa sobre desenvolvimento de lideranças

Pesquisas de diferentes setores identificam consistentemente responsabilidades profissionais desafiadoras, e não apenas cursos ou formação formal, como o contexto mais influente para o crescimento da liderança (Brauckmann et al., 2023; McCauley, 2008; Ohlott, 2004). Relações de desenvolvimento e reflexão estruturada sobre a prática aparecem em seguida como fatores críticos (Murphy et al., 2017). Os pesquisadores alertam, contudo, que a experiência isolada não é uma professora confiável: o conhecimento conceitual oferece a sustentação essencial para compreender situações novas e interpretar as consequências das decisões (Taylor et al., 2009).

Na educação, Desimone (2009) identificou cinco características centrais do desenvolvimento profissional associadas a resultados positivos: foco no conteúdo, aprendizagem ativa, coerência, duração e participação coletiva. Temperley (2011) ampliou esse referencial, enfatizando ciclos de investigação incorporados à prática profissional cotidiana. Em conjunto, essas perspectivas sugerem que a aprendizagem eficaz deve ser contínua, fundamentada em desafios autênticos de liderança, apoiada por feedback estruturado e comunidade colegiada e alinhada a uma base coerente de conhecimentos.

Ciência da implementação

O próprio MTSS é profundamente informado pela ciência da implementação, que oferece orientações empíricas sobre as condições de adoção, implementação com fidelidade e sustentação de práticas baseadas em evidências (Fixsen et al., 2019). Essa ciência reconhece que a mudança de prática não é um evento isolado, mas um processo em etapas, da exploração e instalação à implementação inicial e plena, cada uma exigindo formas distintas de apoio à liderança.

Objetivo

O AIMS de Washington foi concebido para responder diretamente às lacunas de liderança no MTSS. Financiado pelo governo federal e com duração anual, desenvolve gestores locais por meio de um modelo contínuo, integrado ao trabalho e baseado em competências, posicionando-os como líderes ativos da mudança em seus próprios contextos, em lugar de recorrer aos formatos tradicionais de formação. Este artigo apresenta os fundamentos do desenho e os resultados de cinco anos de autoavaliação em cinco coortes anuais (2021–2025). Examina também detalhadamente as mudanças na confiança autoavaliada para liderar em nove áreas de competência durante a participação e discute implicações para a formação continuada e para a preparação de gestores educacionais para liderar o MTSS.

Método

O estudo empregou um delineamento descritivo de medidas repetidas, com avaliações pré e pós-participação, em cinco coortes anuais consecutivas. Foram utilizados questionários de autorreflexão e avaliação aplicados ao término de cada programa, com dados de linha de base obtidos em questionários paralelos anteriores à primeira sessão de cada ano.

Participantes

Cada coorte visava aproximadamente 15–22 gestores escolares habilitados que já exerciam responsabilidades relacionadas ao MTSS. A seleção enfatizava a função atual do participante e a prontidão do distrito para apoiar esse trabalho. As coortes combinavam intencionalmente gestores escolares e distritais, incluindo diretores, vice-diretores, gestores de educação especial, responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem e superintendentes adjuntos, a fim de construir relações entre funções e uma compreensão compartilhada do caráter sistêmico do trabalho.

Ao todo, participaram 82 gestores habilitados: Coorte 1 (n = 12, 2021), Coorte 2 (n = 21, 2022), Coorte 3 (n = 20, 2023), Coorte 4 (n = 14, 2024) e Coorte 5 (n = 15, 2025). Representavam diferentes funções administrativas e tipos de distrito do estado de Washington.

Medidas

Os dados de avaliação consistiram em questionários dos participantes e avaliações docentes dos Projetos de Desenvolvimento da Liderança (DLPs), descritos a seguir.

Questionário de autorreflexão e avaliação

A principal medida de resultado foi um questionário desenvolvido pelos pesquisadores. Solicitava avaliar (a) quanto a participação no AIMS ampliara a capacidade de liderar em cada área e (b) a confiança nessa capacidade na escola e no distrito. Utilizaram-se escalas do tipo Likert de cinco pontos (1 = Nada/De modo algum; 5 = Muito/Muitíssimo). As mesmas questões de confiança integravam os questionários inicial e final, permitindo comparações pareadas. Uma questão aberta recolheu reflexões qualitativas nas Coortes 2–5.

Avaliações docentes das reflexões dos DLPs

Os docentes avaliaram em que medida as reflexões mensais apresentavam evidências de conhecimentos e habilidades dos conjuntos de competências. Esses dados foram relatados separadamente, oferecendo uma perspectiva complementar aos autorrelatos.

Os participantes documentaram o progresso dos DLPs em um Plano de Engajamento, reflexões mensais escritas que relacionavam suas atividades aos conjuntos de competências e um Relatório e Apresentação Final sobre objetivos, estratégias, resultados e aprendizagens de liderança futuras. Os docentes forneceram feedback escrito

para cada produto e avaliaram as evidências de conhecimento nas reflexões. Ao final dos anos dois a cinco, utilizaram uma Lista de Verificação de Conclusão revisada, criada e mantida em plataforma eletrônica segura, para avaliar trabalhos e desempenho. Classificaram a “capacidade demonstrada” em “Liderança em MTSS” e em cada um dos outros oito conjuntos de competências numa escala de quatro pontos: 4 = Excelente, 3 = Muito bom, 2 = Bom, 1 = Adequado. Na Coorte 5, a média de Liderança em MTSS foi 3,0, e a média geral entre participantes e nas oito áreas também foi 3,0. Na Coorte 4, essas médias foram, respectivamente, 3,1 e 2,8; na Coorte 3, 3,2 e 2,9; e na Coorte 2, 2,6 e 2,6.

Ao término do primeiro ano, os docentes utilizaram a versão original da Lista de Verificação, também criada e mantida em plataforma eletrônica segura, para avaliar a Coorte 1. Nessa versão, a escala de quatro pontos variava de 4, “Muito bom”, a 1, “Muito ruim”. A média da capacidade demonstrada em Liderança em MTSS foi 3,2; a média geral da capacidade de liderar eficazmente nas oito áreas, considerando todos os participantes, foi 3,1 na mesma escala.

Projeto AIMS de Washington

Seis elementos centrais distinguem o AIMS dos modelos convencionais de desenvolvimento profissional:

- Coortes anuais de aproximadamente 15–22 gestores que aprendem juntos e constroem uma rede profissional compartilhada entre funções escolares e distritais, incluindo diretores, vice-diretores e diretores de educação especial.
- Projetos de Desenvolvimento da Liderança (DLPs): responsabilidades anuais assumidas por cada participante em seu contexto atual, que avançam a implementação do MTSS e constituem o principal veículo de aprendizagem aplicada.
- Encontros mensais de um dia inteiro que integram aprendizagem acadêmica, com apresentações de especialistas e leituras estruturadas por conjunto de competências, à análise colegiada do progresso dos DLPs e dos desafios de liderança.
- Recursos selecionados e organizados por conjunto de competências, incluindo materiais de centros de assistência técnica financiados pelo OSEP, como National Center on Intensive Intervention, Center for Research in Technology and Innovation, IRIS Center e State Implementation and Scaling Up of Evidence-based Practices.
- Mentoria on-line contínua e pequenos grupos de aprendizagem profissional facilitados pelos docentes.
- Avaliação e feedback sistemáticos por meio de autoavaliações iniciais e finais, avaliações docentes das reflexões e comentários escritos sobre cada produto dos DLPs.

Esse referencial posiciona explicitamente os participantes como praticantes ativos da liderança, cujo trabalho cotidiano gera o material da investigação profissional colaborativa, e não como receptores de informações.

Conjuntos de competências em MTSS

O currículo organizou a aprendizagem em nove conjuntos de competências, cada um como foco de uma sessão mensal. Informados pela implementação eficaz do MTSS, abrangem:

1. Sistemas escolares de prevenção acadêmica e comportamental em múltiplos níveis
2. Desenvolvimento e sustentação de sistemas complexos
3. Desenvolvimento de equipes e ferramentas escolares e distritais
4. Ensino básico de leitura e matemática fundamentado em pesquisas
5. Triagem universal e monitoramento do progresso

6. Identificação e implementação de práticas comportamentais baseadas em evidências
7. Identificação e implementação de práticas pedagógicas acadêmicas baseadas em evidências
8. Tomada de decisão baseada em dados
9. Habilidades de liderança em MTSS, integradas transversalmente

Cada conjunto incluía objetivos específicos, recursos selecionados de centros financiados pelo OSEP e um especialista convidado com experiência prática e de pesquisa no tema.

Projetos de Desenvolvimento da Liderança

O DLP é a característica pedagógica distintiva do AIMS. No início de cada ano, participantes e docentes definiam conjuntamente uma responsabilidade anual desafiadora, alinhada às necessidades reais de implementação do MTSS em seu contexto. Essa definição colaborativa garantia desafios organizacionais genuínos, e não tarefas artificiais. O processo de avaliação desempenhava funções formativas e de responsabilização.

Análise dos dados

As análises quantitativas examinaram as médias de confiança antes e depois da participação em cada coorte e área, as mudanças individuais, classificadas em aumento, estabilidade ou diminuição, e a porcentagem que atribuía 4 ou 5 à ampliação de sua capacidade de liderança. As respostas abertas foram examinadas tematicamente para identificar padrões proeminentes nas narrativas reflexivas.

Resultados

Nas cinco coortes, os participantes avaliaram consistentemente que o AIMS ampliara substancialmente sua capacidade de liderar nas nove áreas. A Tabela 1 apresenta as médias e as porcentagens de avaliações 4 ou 5 por área e coorte.

Em todas as coortes e áreas, a proporção de avaliações 4 ou 5 sobre a ampliação da capacidade de liderança variou de 76% a 100%. A Coorte 5 apresentou a maior concentração de avaliações superiores: 100% dos participantes atribuíram 4 ou 5 a oito das nove áreas. O ensino básico de leitura e matemática fundamentado em pesquisas apresentou consistentemente as menores médias, mas estas ainda variaram de 4,00 a 4,53, bem acima do ponto médio da escala.

Tabela 1*Avaliações dos participantes sobre quanto o AIMS ampliou sua capacidade de liderar, por área de competência e coorte*

Área de competência	Coorte 1		Coorte 2		Coorte 3		Coorte 4		Coorte 5	
	Média	% 4 ou 5	Média	% 4 ou 5	Média	% 4 ou 5	Média	% 4 ou 5	Média	% 4 ou 5
Sistemas escolares de prevenção acadêmica e comportamental em múltiplos níveis	4,92	100%	4,43	86%	4,55	90%	4,31	92%	4,73	100%
Ensino básico de leitura e matemática fundamentado em pesquisas	4,25	83%	4,00	76%	4,40	80%	4,36	100%	4,53	93%
Identificação/implementação de práticas comportamentais baseadas em evidências	4,83	100%	4,29	86%	4,25	80%	4,29	79%	4,73	100%
Identificação/implementação de práticas acadêmicas baseadas em evidências	—	—	4,45	90%	4,50	90%	4,36	86%	4,67	100%
Triagem universal e monitoramento do progresso	4,83	100%	4,29	95%	4,65	100%	4,36	86%	4,80	100%
Tomada de decisão baseada em dados	4,83	92%	4,38	86%	4,35	85%	4,64	100%	4,73	100%
Desenvolvimento de equipes e ferramentas distritais e escolares	4,75	100%	4,43	86%	4,25	85%	4,64	93%	4,73	100%
Desenvolvimento, sustentação e integração de sistemas complexos	4,75	100%	4,00	81%	4,25	80%	4,50	100%	4,67	100%
Habilidades de liderança em MTSS	4,91	100%	4,48	90%	4,35	80%	4,64	100%	4,73	100%

Nota. As avaliações refletem respostas, em uma escala de 5 pontos, sobre quanto o AIMS ampliou a capacidade de liderar em cada área. Média = avaliação média. % 4 ou 5 = porcentagem que atribuiu 4 ou 5 (Muitíssimo) a cada item. Travessões (—) indicam itens não aplicados. A Coorte 1 utilizou itens separados para triagem universal e monitoramento do progresso; as demais os combinaram. A Coorte 1 não incluiu um item separado para práticas acadêmicas baseadas em evidências.

Mudanças na confiança para liderar: comparações pré e pós-participação

Um resultado central era verificar se a confiança para liderar o MTSS na escola e no distrito aumentava após o programa. A Tabela 2 resume as amplitudes das médias de confiança anteriores e posteriores à participação em cada coorte.

Em todas as coortes, as médias aumentaram nas nove áreas, tanto na liderança escolar quanto distrital. Emergiram três padrões. Primeiro, os ganhos foram notavelmente consistentes: nenhuma coorte ou área apresentou diminuição da média após a participação. Segundo, os maiores ganhos ocorreram em áreas com menor confiança inicial, particularmente Desenvolvimento e Sustentação de Sistemas Complexos e Desenvolvimento de Equipes e Ferramentas Escolares e Distritais. Terceiro, áreas mais diretamente associadas às responsabilidades administrativas tradicionais, como tomada de decisão baseada em dados, tenderam a apresentar ganhos menores, refletindo maior confiança inicial.

Tabela 2

Amplitude das médias de confiança pré e pós-participação por coorte (escala de 5 pontos)

Coorte	Amplitude pré-participação	Amplitude pós-participação	Amplitude dos ganhos médios
Coorte 1 (2021, n = 12)	3,17–3,92	3,67–4,73	+0,50 – +1,09
Coorte 2 (2022, n = 21)	2,86–3,86	3,86–4,48	+0,48 – +1,14
Coorte 3 (2023, n = 20)	2,68–3,74	3,70–4,45	+0,51 – +1,22
Coorte 4 (2024, n = 14)	2,71–3,93	4,07–4,57	+0,28 – +1,58
Coorte 5 (2025, n = 15)	2,60–3,67	3,73–4,40	+0,47 – +1,60

Nota. As amplitudes apresentam a menor e a maior média de cada coorte nas 18 medidas de confiança (9 áreas × níveis escolar e distrital), avaliadas em escala de 5 pontos (1 = Nada/De modo algum; 5 = MUITÍSSIMO). Amplitude dos ganhos médios = menor e maior variação média pré-pós nas 18 medidas.

Mudanças individuais na confiança

As análises das mudanças individuais complementam as comparações das médias. A direção da mudança por coorte é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3

Direção das mudanças individuais de confiança por coorte: mediana das porcentagens de participantes com aumento, estabilidade ou diminuição nas áreas de competência

Coorte	% Aumento	% Sem mudança	% Diminuição
Coorte 1 (2021, n = 12)	67%	29%	0%
Coorte 2 (2022, n = 21)	60%	38%	5%
Coorte 3 (2023, n = 19)	66%	32%	5%
Coorte 4 (2024, n = 13)	62%	31%	8%
Coorte 5 (2025, n = 15)	80%	20%	7%

Nota. Os valores são medianas das porcentagens nas 18 medidas (9 áreas × confiança escolar e distrital) de cada coorte. As porcentagens de cada linha somam aproximadamente 100%. O n inclui apenas participantes com avaliações iniciais e finais (19 de 20 na Coorte 3 e 13 de 14 na Coorte 4).

Em todas as coortes e áreas, as reduções de confiança foram raras. Quem não apresentou ganhos geralmente manteve a avaliação, o que pode refletir um efeito teto ou confiança prévia efetivamente consolidada em determinados domínios.

Temas qualitativos

As respostas abertas das Coortes 2–5 revelaram temas proeminentes sobre a experiência subjetiva do impacto do programa.

Crescimento no conhecimento sobre MTSS e na preparação para liderar

Os participantes descreveram consistentemente uma compreensão conceitual fortalecida e maior preparação prática para liderar a implementação. Respostas representativas ilustram essa profundidade:

“O AIMS proporcionou aprendizagens ricas e um contexto profundo para o trabalho de desenvolver um MTSS funcional. Muito obrigado! (Coorte 5)”

“Um programa realmente excelente: eu não estava preparado para o quanto a aprendizagem seria valiosa! (Coorte 4)”

“Sinto-me preparado para enfrentar esse trabalho em equipe, com o conhecimento especializado dos meus colegas. Meu maior crescimento foi no conhecimento sobre ensino de Nível 1 baseado em evidências em matemática e leitura. (Coorte 5)”

Valor dos especialistas e dos recursos fundamentados em pesquisas

Participantes de várias coortes destacaram as contribuições dos consultores convidados e dos materiais selecionados:

“Valorizo muito aprender com especialistas que apresentaram as pesquisas mais atuais e foram honestos sobre os desafios da implementação. (Coorte 5)”

“Já recorri muitas vezes ao que aprendemos e voltei a consultar os recursos das diferentes sessões. (Coorte 3)”

Redes entre distritos como elemento crucial

A dimensão colegiada foi especialmente valorizada em diferentes coortes:

“A interação com educadores de vários distritos também é um elemento crucial deste projeto, que contribuiu para eu me sentir mais confiante para liderar esse trabalho. (Coorte 5)”

Desafios contextuais à liderança em MTSS

Participantes das Coortes 2 e 3 relataram barreiras que restringiam a aplicação prática da aprendizagem, sendo a COVID-19 o principal desafio para a Coorte 2:

A falta constante de profissionais teve o maior impacto na possibilidade de liderar o trabalho: se, em um dia qualquer, 50% dos líderes estão dando aulas, substituindo diretores ou atuando como auxiliares de apoio individual, o trabalho simplesmente não avança tão rapidamente quanto gostaríamos. (Coorte 2)

A Coorte 3 também apontou restrições sistêmicas, incluindo contextos de negociação coletiva e a relativa escassez de recursos de MTSS voltados ao ensino secundário e à gestão distrital.

Desejo de mais prática aplicada e específica para cada função

Vários participantes sugeriram melhorias, especialmente práticas de MTSS mais aplicadas e específicas para suas funções:

Gostaria de ter simulado uma equipe de Nível 2 do MTSS. Uma atividade de que gostaria de participar seria receber conjuntos de dados, representar uma equipe que os analisa e depois discutir estratégias de intervenção que poderiam ser consideradas. (Coorte 3)

Discussão

Os resultados de cinco anos do AIMS oferecem evidências contínuas de que um programa bem planejado, teoricamente fundamentado e integrado ao trabalho pode aumentar significativamente a confiança de gestores em exercício para liderar o MTSS nas escolas e nos distritos. A consistência dos ganhos em cinco coortes diversas, atravessando uma pandemia global, diferentes contextos distritais e níveis variados de experiência, fortalece a confiança na teoria de desenho do programa e em sua capacidade de produzir resultados não restritos a uma coorte.

Esses achados se alinham à literatura mais ampla de desenvolvimento profissional. O AIMS incorpora características centrais de aprendizagem eficaz identificadas por Desimone (2009): duração sustentada, abrangendo um ano letivo; aprendizagem ativa por meio dos DLPs; coerência pelos conjuntos de competências; e participação coletiva nas coortes. O DLP, como principal veículo aplicado, traduz a compreensão da pesquisa organizacional de que responsabilidades desafiadoras impulsionam o desenvolvimento da liderança mais que o ensino expositivo isolado (McCauley, 2008; Murphy et al., 2017).

Na perspectiva da prática da ciência da implementação, o AIMS preparou os participantes para compreender e enfrentar condições organizacionais e de liderança que determinam se práticas baseadas em evidências se estabelecem e se sustentam. O conteúdo foi intencionalmente organizado em torno do MTSS como desafio de mudança sistêmica, e não como simples coleção de práticas pedagógicas. O conjunto Desenvolvimento e Sustentação de Sistemas Complexos, frequentemente associado a menor confiança inicial, apresentou alguns dos maiores ganhos, sugerindo que essa base de conhecimentos representava aprendizagem efetivamente nova para a maioria.

Implicações para a formação e o desenvolvimento profissional de gestores

Os achados têm implicações para todo o percurso de formação. Na preparação inicial, o padrão de confiança moderada a alta em áreas como decisões baseadas em dados, combinado com menor confiança em desenvolvimento de sistemas e ensino de leitura fundamentado em pesquisas, sugere que até gestores experientes apresentam lacunas conceituais de MTSS não abordadas na formação. Programas universitários, especialmente os que habilitam gestores de educação especial, devem examinar se oferecem profundidade, especificidade e oportunidades aplicadas suficientes à liderança em MTSS.

Para a formação continuada, o AIMS oferece um referencial de desenho replicável. Os elementos mais valorizados — consultoria especializada fundamentada em pesquisas atuais, redes colegiadas entre distritos, aplicação integrada ao trabalho e recursos continuamente acessíveis — podem ser adaptados a diferentes contextos geográficos e de recursos.

Os dados qualitativos também destacam a importância de condições estruturais que ultrapassam a formação. Participantes de várias coortes relataram limitações relacionadas à escassez de profissionais, demandas administrativas concorrentes, acordos coletivos e alinhamento distrital insuficiente. Por melhor que seja, o desenvolvimento profissional isolado não substitui as condições políticas, organizacionais e de recursos que viabilizam a implementação sustentada do MTSS.

Limitações e direções futuras

Algumas limitações merecem reconhecimento. Primeiro, a principal medida é o autorrelato, sujeito à desejabilidade social e que pode não refletir mudanças efetivas de comportamento ou resultados dos estudantes. Os questionários foram criados pela equipe, sem exame de confiabilidade. Pesquisas futuras devem investigar as relações entre participação na formação, indicadores de fidelidade do MTSS e resultados de desempenho e identificação dos estudantes.

Segundo, os participantes incluíam líderes escolares e distritais de educação comum e especial, mas os dados não foram desagregados. A ausência de grupo de comparação também limita inferências causais. Os ganhos consistentes são encorajadores, porém, sem comparação pareada com gestores que não participaram, não se podem descartar maturação, regressão à média ou efeitos de seleção. Estudos futuros poderiam utilizar controle por lista de espera ou comparação pareada.

Terceiro, os participantes aderiram voluntariamente e provavelmente apresentavam motivação e interesse prévios acima da média, o que pode limitar a generalização. Quarto, o acompanhamento longitudinal dos egressos, examinando a sustentação das mudanças na liderança do MTSS e a durabilidade das relações entre distritos, ampliaria substancialmente o conhecimento dos efeitos de longo prazo.

Conclusão

O AIMS de Washington demonstra que a formação contínua, cuidadosamente planejada e integrada ao trabalho pode ampliar significativamente a confiança e a capacidade dos gestores para liderar a implementação do MTSS em diferentes contextos escolares e distritais. Nas cinco coortes, com 82 participantes, as autoavaliações pré e pós-participação mostraram ganhos consistentes de confiança nas nove áreas, nos dois níveis de liderança. Esses ganhos vieram acompanhados de evidências qualitativas de aprendizagem profissional substantiva, redes ampliadas entre distritos e preparação emergente para a liderança sistêmica.

Diante da lacuna persistente entre a base de evidências do MTSS e sua implementação consistente e com alta fidelidade nas escolas, desenvolver a capacidade administrativa local para superá-la não é uma preocupação periférica: é um desafio central. Programas como o AIMS oferecem uma abordagem teoricamente coerente, empiricamente apoiada e replicável na prática. A tradução das políticas estaduais em programas locais eficazes

depende, em última instância, dos conhecimentos, habilidades e esforços contínuos dos gestores que lideram diariamente nossos distritos. Apoiar seu desenvolvimento deve ser prioridade para estados, universidades e organizações profissionais.

Nota dos autores

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Esta pesquisa recebeu apoio de uma subvenção do Office of Special Education Programs (OSEP), Departamento de Educação dos Estados Unidos. As opiniões expressas são dos autores e não refletem necessariamente as posições ou políticas desse Departamento.

Referências

- Arden, S. V., Gandhi, A. G., Zumeta Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward more effective tiered systems: Lessons from national implementation efforts. *Exceptional Children*, 83(3), 269–280. <https://doi.org/10.1177/0014402917693467>
- Björk, L. G., & Blase, J. (2009). The micropolitics of school district decentralization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9078-y>
- Bartholomew, M., & De Jong, D. (2017). Barriers to implementing the response to intervention framework in secondary schools: Interviews with secondary principals. *NASSP Bulletin*, 101(4), 261–277. <https://doi.org/10.1177/0192636517743788>
- Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, 38(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/0741932516664790>
- Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2017). Leadership for inclusion, multi-tiered support, and universal design. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 361–375). Routledge.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Burch, P. E., & Spillane, J. P. (2004). Leading from the middle: Mid-level district staff and instructional improvement. *Cross City Campaign for Urban School Reform*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Leading-from-the-Middle.pdf>
- Casale, E. G., Green, A. F., Goldman, S. E., Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2024). Preparing special educators and school principals in special education law: An undervalued area of professional training? *Teacher Education and Special Education*, 47(3), 225–241. <https://doi.org/10.1177/08884064241234635>
- Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Achievement of students with IEPs and associated relationships with an inclusive MTSS framework. *The Journal of Special Education*, 54(3), 157–168. <https://doi.org/10.1177/0022466919897408>
- Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective preparation program features: A literature review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120–148. <https://doi.org/10.1177/1942775116634694>

- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539–554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D., & Watson, G. S. (2020). (Inter) Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 173–191. <https://doi.org/10.1177/1942775120936299>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., & Van Dyke, M. (2019). *Implementation practice and science*. Active Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-practice-and-science>
- Frigmanski, T. (2014). *Administrators as change agents in implementing MTSS: Beliefs, skills, and challenges*. ProQuest Dissertations & Theses, 2014.3584761.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- 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/principalsynthesis>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6869>
- Honig, M. I. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357–383. <https://doi.org/10.3102/01623737028004357>
- Klute, M., Cherasaro, T., & Apthorp, H. (2016). *A review of the literature on principal professional development*. Regional Educational Laboratory Central. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.
- McCauley, C. D. (2008). *Leader development: A review of research*. Center for Creative Leadership White Paper. <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/leaderDevelopmentReview.pdf>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., & Hoselton, R. (2016). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 209–218. <https://doi.org/10.1177/1098300715599737>
- Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21–24. <https://doi.org/10.1177/003172171772827>

- National Policy Board for Educational Administration. (2018). *Professional standards for educational leaders*. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf.
- Ohlott, P. J. (2004). Job assignments. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *Handbook of leadership development* (2nd ed., pp. 151–182). Jossey-Bass.
- Ottino, J.M., & Mau, B. (2022). *The Nexus: Augmented thinking for a complex world: The new convergence of art, technology, and science*. MIT Press.
- Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/0888406420938035>
- Sansosti, F. J., Goss, S., & Noltemeyer, A. (2011). Perspectives of special education directors on response to intervention in secondary schools. *Contemporary School Psychology*, 15, 9–20. <https://doi.org/10.1007/BF03340959>
- Sonenblum, C. (2003). Decision-making in inclusive education: The role of special education directors. In V. Gaylord, T. Vandercook, & J. York-Barr (Eds.), *Impact: Feature issue on revisiting inclusive K–12 education*, 16(1). University of Minnesota, Institute on Community Integration. <http://ici.umn.edu/products/impact/161/over7.html>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Taylor, J. S., Cordeiro, P. A., & Chrispeels, J. H. (2009). Pedagogy matters: Designing field experiences that connect theory to practice. In C. A. Mullen (Ed.), *The handbook of leadership and professional learning communities* (pp 333–384). Palgrave Macmillan.
- Temperley, H. (2011). *Linking professional learning with student outcomes*. University of Auckland. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/linking-professional-learning-with-student-outcomes>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2019). *Washington state report card*. <https://reportcard.ospi.k12.wa.us> (Retrieved March, 2026).