

**LIDERANÇA PEDAGÓGICA E RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: CONTRIBUIÇÕES
DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES**

**PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND LEARNING RECOVERY: CONTRIBUTIONS OF
CONTINUING EDUCATION FOR SCHOOL ADMINISTRATORS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-048>

Luciene Siqueira Freitas Almeida

Mestranda em Educação

Universidade Federal do Tocantins

E-mail: isiqueirafreitas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/00009-0003-5212-1904>

Bruno Mendes Cirqueira

Especialista em Arte da Educação

Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

E-mail: professorbrunomendes13@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6335-2489>

Adeniz Rodrigues dos Santos

Licenciatura em Pedagogia

Universidade Estadual de Goiás (UFG)

E-mail: adenizrodrigues@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0858-1261>

Luciano Silva Gomes Milhomem

Mestre em Comunicação e Sociedade

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: asp.luciano2010@hotmail.com

ORCID: <https://Orcid.org/0009-0001-6017-0154>

Gerson Barbosa de Oliveira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

E-mail: grsonoliveira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1455-638X>

Lucinéia Ferreira de Souza

Especialista em Licenciatura em História

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: lucineia.souza@professor.to.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7802-5075>

Waldenia Silva Trajano Santiago

Especialização em Pedagogia Séries Iniciais e Gestão Educacional
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: waldeniasantiago@seduc.to.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1433-2435>

Rodrigo Almeida de Sá

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: rodrigoadesa@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9690-3055>

Jady Kamilly Pereira Brito

Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: jadykamillypereirabritopereira@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8494-1570>

Marcos Antonio Negreiros Dias

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins - TO
E-mail: marcos.negreiros@mail.uft.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-620X>

Resumo

As defasagens educacionais intensificadas pela pandemia ampliaram a necessidade de ações sistemáticas de recuperação das aprendizagens e de gestores preparados para liderá-las. Entretanto, ainda permanece pouco esclarecido como a formação continuada se converte em práticas de liderança capazes de qualificar essas intervenções. Este estudo objetivou analisar as contribuições da formação continuada para o fortalecimento da liderança pedagógica e para a atuação dos gestores escolares na recuperação das aprendizagens. Realizou-se uma revisão sistematizada, qualitativa e orientada pelo PRISMA 2020, nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, abrangendo publicações de 2021 a 2026. Dos 675 registros identificados, 25 compuseram o corpus final, interpretado mediante análise de conteúdo temática de Bardin. Os resultados demonstraram que formações contextualizadas, colaborativas e contínuas desenvolvem competências para interpretar avaliações, planejar intervenções, apoiar professores e monitorar resultados. Também evidenciaram que a articulação das lideranças instrucional, transformacional e distribuída fortalece a confiança e a corresponsabilidade. Conclui-se que a formação continuada amplia a capacidade institucional de recuperar aprendizagens, mas sua efetividade depende de recursos, apoio técnico e continuidade das políticas públicas.

Palavras-chave: Defasagem educacional; Desenvolvimento profissional; Gestão escolar; Liderança pedagógica; Recuperação das aprendizagens.

Abstract

Educational gaps intensified by the COVID-19 pandemic have increased the need for systematic recovery initiatives and school leaders capable of effectively guiding their implementation. However, how continuing professional development translates into leadership practices that strengthen these interventions remains insufficiently understood. This study aimed to analyze the contributions of continuing professional development to strengthening pedagogical leadership and improving school leaders' practices in learning recovery. A qualitative systematized literature review guided by PRISMA 2020 was conducted across Scopus, Web of Science, SciELO, and Google Scholar, covering publications from 2021 to 2026. Of the 675 records identified, 25 studies comprised the final corpus and were examined using Bardin's thematic content analysis. The findings showed that contextualized, collaborative, and sustained professional development enhances school leaders' competencies to interpret assessment data, plan interventions, support teachers, and monitor educational outcomes. The integration of instructional, transformational, and distributed leadership was also found to strengthen trust and shared responsibility. It is concluded that continuing professional development enhances schools' institutional capacity to promote learning recovery; however, its effectiveness depends on adequate resources, technical support, and continuity in public education policies.

Keywords: Educational equity; Educational management; Instructional supervision; Learning assessment; School improvement.

1 INTRODUÇÃO

A liderança escolar ocupa posição estratégica na promoção da qualidade educacional, pois articula as dimensões administrativa, pedagógica e relacional necessárias ao funcionamento das instituições de ensino (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022). As crescentes exigências associadas à diversidade, às transformações curriculares, ao uso de tecnologias e à avaliação dos resultados ampliaram as responsabilidades dos gestores, que não podem permanecer restritos ao cumprimento de tarefas burocráticas (Alvarado Lázaro et al., 2024). Nesse contexto, a liderança pedagógica direciona a organização escolar para o ensino e a aprendizagem, mediante o acompanhamento do currículo, o apoio aos professores e a mobilização da comunidade em torno de objetivos compartilhados (Daing; Mustapha, 2023; Harianto et al., 2025).

Ademais, destaca-se que a relevância dessa atuação tornou-se ainda mais evidente diante das defasagens educacionais intensificadas pela pandemia de COVID-19 (Angrist et al., 2021). O fechamento das escolas, a descontinuidade das experiências presenciais e as desigualdades de acesso ao ensino remoto

ampliaram as perdas em habilidades fundamentais, especialmente entre estudantes socialmente vulneráveis (Mineia-Pic, 2023). Essas lacunas não desapareceram com a reabertura das instituições, indicando a necessidade de intervenções específicas, contínuas e orientadas por diagnósticos (Lichand; Doria, 2024).

A recuperação das aprendizagens não se limita ao reforço escolar ou à aceleração do conteúdo previsto (Dionglay; Callo, 2024). Esse processo exige avaliação diagnóstica, priorização curricular, ensino direcionado, apoio socioemocional e monitoramento dos avanços (Camellia et al., 2024). Também demanda articulação entre gestores, professores, famílias e sistemas de ensino, uma vez que a fragmentação das ações pode comprometer sua continuidade (Rahardja et al., 2026). Nesse sentido, o gestor assume a responsabilidade de transformar diretrizes educacionais em planos contextualizados, organizar recursos e promover condições para que os professores desenvolvam intervenções compatíveis com os diferentes níveis de aprendizagem (Melitante, 2026; Toca, 2026; Zhou, 2026).

Entretanto, a ampliação das responsabilidades não é necessariamente acompanhada pela preparação profissional exigida para seu exercício (Faizuddin et al., 2022; Awodiji; Naicker, 2025). A formação inicial fornece fundamentos importantes, mas se mostra insuficiente diante da complexidade da liderança, da análise de dados, da gestão de pessoas e da condução de processos de mudança. A formação continuada torna-se, portanto, indispensável para atualizar conhecimentos, desenvolver competências e fortalecer a identidade do gestor como líder pedagógico (Sahlin, 2025; Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

Apesar do reconhecimento da importância da liderança e do desenvolvimento profissional, permanece uma lacuna na articulação entre esses campos e a recuperação das aprendizagens. Parte dos estudos concentra-se nos estilos de liderança; outra examina programas formativos ou estratégias de intervenção, mas ainda são limitadas as análises que explicam como as competências desenvolvidas na formação continuada são convertidas em diagnóstico, planejamento, apoio docente e monitoramento. Essa fragmentação dificulta compreender os mecanismos pelos quais a qualificação do gestor pode repercutir na capacidade institucional da escola e, indiretamente, nos resultados dos estudantes (Agirdag; Muijs, 2023; Alvarado Lázaro et al., 2024; Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025; Pietroski, 2026).

Diante disso, observa-se de que maneira a formação continuada contribui para fortalecer a liderança pedagógica dos gestores escolares e qualificar as ações de recuperação das aprendizagens? A questão parte do pressuposto de que a formação, isoladamente, não assegura mudanças, pois seus efeitos dependem da contextualização, do apoio institucional e das condições oferecidas pelos sistemas de ensino (Dionglay; Callo, 2024; Awodiji; Naicker, 2025; Toca, 2026).

Assim, o artigo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para o fortalecimento da liderança pedagógica e para a atuação dos gestores escolares na recuperação das aprendizagens, sob a perspectiva de compreender as competências necessárias, as estratégias formativas mais adequadas, as práticas de liderança associadas às intervenções e as condições institucionais que

favorecem ou limitam sua implementação, contribuindo para políticas e programas de desenvolvimento profissional orientados à equidade e à qualidade educacional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA PEDAGÓGICA

A gestão escolar estabelece como uma dimensão estratégica para a organização do trabalho educativo, pois articula aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais. Nessa perspectiva, a atuação do gestor não deve se restringir às atividades burocráticas, mas garantir condições adequadas ao ensino, orientar o planejamento, acompanhar as práticas docentes e mobilizar a comunidade em torno da aprendizagem dos estudantes (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022; Daing; Mustapha, 2023).

Observa-se que a liderança pedagógica requer competências para interpretar indicadores educacionais, organizar equipes, mediar conflitos e promover decisões coletivas. O gestor deve utilizar os resultados das avaliações para identificar dificuldades, definir prioridades curriculares e acompanhar as intervenções, fortalecendo uma cultura de planejamento e responsabilidade compartilhada. O desenvolvimento dessas competências depende de formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho (Alvarado Lázaro et al., 2024).

Ademais, verifica-se que a liderança pedagógica constitui uma dimensão central da gestão escolar orientada para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, o gestor não deve limitar sua atuação às tarefas administrativas, mas articular o planejamento curricular, acompanhar as práticas docentes, analisar os indicadores educacionais e mobilizar a comunidade em torno de objetivos compartilhados. Essa atuação requer competências gerenciais, comunicacionais e pedagógicas para organizar equipes, mediar conflitos e transformar os resultados das avaliações em estratégias de intervenção. Além disso, a combinação das lideranças instrucional, transformacional e distribuída fortalece a colaboração, a autonomia e o compromisso dos profissionais com o desempenho dos estudantes. Desse modo, a gestão escolar torna-se efetivamente pedagógica quando direciona seus recursos e decisões para garantir condições adequadas à aprendizagem (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022; Daing; Mustapha, 2023; Alvarado Lázaro et al., 2024; Harianto et al., 2025).

Outrossim, a confiança entre gestores e professores amplia a efetividade dessa liderança. Ao valorizar a participação, a formação continuada e o planejamento coletivo, o gestor favorece a inovação pedagógica e fortalece a capacidade da escola de enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Assim, a liderança pedagógica consolida-se como fundamento para a qualidade e a equidade educacional (Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025; Pietroski, 2026).

Nesse prisma, pode-se dizer que diferentes estilos de liderança podem contribuir para a qualidade educacional. A liderança transformacional mobiliza os profissionais em torno de objetivos comuns; a instrucional acompanha diretamente o currículo e o ensino; e a distribuída amplia a participação da comunidade escolar. Quando articuladas a relações de confiança, autonomia e valorização profissional, essas abordagens fortalecem a colaboração, o comprometimento docente e a inovação das práticas pedagógicas (Harianto et al., 2025; Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025).

Assim, a gestão centrada na liderança pedagógica integra planejamento, formação docente e acompanhamento das aprendizagens. Sua atuação é especialmente importante para a recuperação das aprendizagens, pois possibilita diagnosticar dificuldades, organizar intervenções diferenciadas e monitorar os resultados, garantindo maior equidade e qualidade ao processo educacional (Pietroski, 2026).

2.2 DEFASAGENS EDUCACIONAIS E RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

As defasagens educacionais correspondem ao distanciamento entre as aprendizagens esperadas para determinada etapa de escolarização e aquelas efetivamente consolidadas pelos estudantes. Embora já estivessem associadas às desigualdades socioeconômicas, à reprovação, à evasão e às limitações estruturais das escolas, essas lacunas foram intensificadas pelo fechamento das instituições de ensino durante a pandemia de COVID-19. A interrupção das aulas presenciais e o acesso desigual ao ensino remoto comprometeram principalmente as habilidades fundamentais de leitura, escrita e matemática, ampliando as diferenças entre estudantes e sistemas educacionais (Angrist et al., 2021).

Essas perdas não desaparecem automaticamente com o retorno às aulas presenciais. Quando não são enfrentadas por políticas específicas, tendem a persistir e a dificultar a aquisição de conhecimentos mais complexos, pois as novas aprendizagens dependem das competências desenvolvidas anteriormente (Lichand; Doria, 2024).

Dessa forma, verifica-se que a recuperação das aprendizagens deve começar pela avaliação diagnóstica, capaz de identificar as habilidades consolidadas e as lacunas de cada estudante. Com base nesses resultados, torna-se necessário priorizar aprendizagens essenciais, flexibilizar o currículo e organizar intervenções compatíveis com os níveis reais de desenvolvimento. Estratégias como ensino direcionado, tutoria, ampliação qualificada do tempo escolar e agrupamentos flexíveis apresentam melhores resultados quando articuladas ao acompanhamento contínuo e às necessidades individuais dos alunos (Mineia-Pic, 2023; Dionglay; Callo, 2024).

Entretanto, recuperar aprendizagens não significa apenas acelerar o cumprimento dos conteúdos previstos. O processo exige intervenções pedagógicas integradas ao apoio socioemocional, à inclusão digital e ao enfrentamento das condições sociais que dificultam a permanência e o envolvimento dos estudantes (Zhou, 2026).

Ademais, observa-se que os professores desempenham papel decisivo nesse processo ao transformar os diagnósticos em práticas diferenciadas de ensino. A combinação entre recuperação direcionada, metodologias adaptativas, recursos tecnológicos, devolutivas frequentes e colaboração profissional amplia a capacidade de atender turmas marcadas por níveis heterogêneos de aprendizagem. Contudo, a efetividade dessas estratégias depende de formação continuada, recursos adequados e liderança escolar capaz de organizar, acompanhar e sustentar as ações de recuperação (Rahardja et al., 2026; Toca, 2026).

Portanto, a recuperação das aprendizagens deve constituir uma política contínua, equitativa e integrada ao planejamento escolar. Mais do que corrigir resultados imediatos, ela deve reconstruir trajetórias educacionais, prevenir o aprofundamento das desigualdades e garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem (Zhou, 2026; Toca, 2026).

2.3 O PAPEL DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A recuperação das aprendizagens demanda uma gestão escolar orientada por objetivos compartilhados e comprometida com a melhoria do ensino e dos resultados educacionais. Nesse processo, a articulação entre as decisões administrativas, a organização do trabalho pedagógico e as necessidades dos estudantes permite que as intervenções deixem de ser ações pontuais atribuídas exclusivamente aos professores e passem a constituir uma responsabilidade institucional assumida coletivamente pela escola (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022; Daing; Mustapha, 2023).

O primeiro passo consiste na identificação das habilidades não consolidadas. O líder pedagógico deve orientar a aplicação de avaliações diagnósticas e promover a análise coletiva dos resultados, convertendo os dados em prioridades curriculares e estratégias de intervenção (Mineá-Pic, 2023).

Com base no diagnóstico, compete à liderança coordenar a elaboração de um plano de recuperação com objetivos, responsabilidades, prazos e critérios de acompanhamento. Esse planejamento pode envolver priorização das aprendizagens essenciais, agrupamentos flexíveis, reforço escolar, tutoria e adaptação do tempo e do ritmo de ensino. Ao articular essas ações, o gestor evita a fragmentação das iniciativas e favorece intervenções ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem presentes nas turmas (Angrist et al., 2021; Mineá-Pic, 2023; Dionglay; Callo, 2024).

A liderança também deve garantir condições para que os professores desenvolvam práticas diferenciadas. Isso exige formação continuada, planejamento colaborativo, acesso a recursos pedagógicos e acompanhamento das intervenções, fortalecendo a capacidade docente de responder às defasagens identificadas (Alvarado Lázaro et al., 2024; Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025).

Outro aspecto essencial é a construção de uma cultura escolar baseada em confiança, colaboração e corresponsabilidade. A liderança distribuída amplia a participação de coordenadores, professores,

estudantes e famílias, enquanto a comunicação sistemática favorece o compromisso coletivo com as metas de recuperação. Paralelamente, o gestor deve integrar o apoio pedagógico às necessidades socioemocionais dos estudantes, pois motivação, permanência e participação constituem condições necessárias para a reconstrução das trajetórias de aprendizagem (Harianto et al., 2025; Pietroski, 2026; Rahardja et al., 2026).

Por fim, a liderança pedagógica deve monitorar continuamente os avanços e reformular as intervenções quando os resultados forem insuficientes. Dessa maneira, a recuperação consolida-se como processo contínuo, equitativo e integrado ao planejamento escolar, capaz de reduzir defasagens e assegurar o direito à aprendizagem (Toca, 2026; Zhou, 2026).

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS GESTORES ESCOLARES

A formação continuada é um processo permanente de desenvolvimento dos conhecimentos e das competências necessárias à gestão escolar. A formação inicial oferece fundamentos teóricos, legais e pedagógicos relevantes, mas não contempla integralmente as situações complexas enfrentadas no cotidiano institucional. Mudanças curriculares, novas tecnologias, conflitos, diversidade e exigências por melhores resultados tornam indispensável a atualização dos gestores ao longo de sua trajetória profissional (Faizuddin et al., 2022; Franco, 2026).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional ultrapassa a participação ocasional em cursos e palestras. Trata-se de um processo articulado à prática, por meio do qual os gestores analisam suas experiências, reelaboram conhecimentos e constroem respostas adequadas às necessidades da escola (Sahlin, 2025).

Programas formativos destinados aos gestores devem desenvolver competências relacionadas à liderança pedagógica, gestão de pessoas, comunicação, avaliação e utilização de dados educacionais. Também precisam contemplar planejamento estratégico, mediação de conflitos, inclusão, gestão democrática e uso pedagógico das tecnologias. A integração entre conhecimentos técnicos e relacionais amplia a capacidade do gestor de mobilizar equipes, acompanhar o ensino e conduzir processos de mudança orientados para a aprendizagem (Alvarado Lázaro et al., 2024; Awodiji; Naicker, 2025).

A efetividade da formação depende igualmente das estratégias empregadas. Mentoria, acompanhamento profissional, estudos de caso, redes de gestores e comunidades colaborativas favorecem a troca de experiências e a reflexão sobre problemas concretos, aproximando teoria e prática (Sahlin, 2025; Sevilla; Callo, 2026).

Entretanto, programas fragmentados, genéricos e desvinculados do contexto escolar apresentam alcance limitado. A ausência de acompanhamento posterior, a sobrecarga de trabalho, a resistência às mudanças e a seleção inadequada dos participantes podem comprometer a aplicação dos conhecimentos

adquiridos. Por isso, a formação precisa ser contínua, contextualizada e acompanhada institucionalmente, com objetivos claros e oportunidades para avaliar seus efeitos sobre as práticas de liderança (Faizuddin et al., 2022; Awodiji; Naicker, 2025).

Assim, a formação continuada fortalece a identidade do gestor como líder pedagógico e agente do desenvolvimento escolar. Quando articulada às necessidades institucionais e à colaboração profissional, contribui para qualificar as decisões, apoiar os professores e ampliar a capacidade da escola de promover a recuperação das aprendizagens com equidade (Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

2.5 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO DO GESTOR NA RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A formação continuada amplia a capacidade do gestor de compreender as defasagens educacionais e coordenar respostas institucionais voltadas à recuperação das aprendizagens (Faizuddin et al., 2022). Ao integrar conhecimentos sobre liderança pedagógica, avaliação, planejamento e gestão de pessoas, os processos formativos favorecem decisões fundamentadas nas necessidades concretas da escola (Sahlin, 2025). Essa preparação deve ser permanente, contextualizada e articulada à prática, pois cursos isolados dificilmente desenvolvem as competências exigidas para conduzir mudanças e enfrentar problemas educacionais complexos (Alvarado Lázaro et al., 2024; Awodiji; Naicker, 2025; Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

Nessa ótica, verifica-se que uma de suas principais contribuições consiste em qualificar o uso das avaliações diagnósticas (Angrist et al., 2021; Minea-Pic, 2023). Dessa forma, gestores preparados podem orientar a análise dos resultados, identificar habilidades não consolidadas e transformar os dados em prioridades curriculares, metas e intervenções compatíveis com os diferentes níveis de aprendizagem (Lichand; Doria, 2024; Zhou, 2026).

Ademais, a qualificação profissional também fortalece o gestor como líder pedagógico, reduzindo a predominância de uma atuação exclusivamente administrativa (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022). O conhecimento adquirido permite acompanhar o planejamento docente, organizar espaços de colaboração, oferecer devolutivas e mobilizar a equipe em torno de objetivos comuns (Harianto et al., 2025). Quando combinada às lideranças instrucional, transformacional e distribuída, essa atuação favorece a confiança, a participação e a corresponsabilidade pelos resultados educacionais (Daing; Mustapha, 2023; Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025; Pietroski, 2026).

A formação continuada contribui ainda para transformar políticas de recuperação em ações adequadas à realidade escolar (Dionglay; Callo, 2024). O gestor passa a identificar obstáculos relacionados

a recursos, formação docente, monitoramento e participação familiar, articulando alternativas para evitar que as diretrizes permaneçam apenas no plano formal (Dionglay; Callo, 2024; Toca, 2026).

É importante ressaltar que outro efeito relevante é o fortalecimento da formação em serviço dos professores (Faizuddin et al., 2022; Alvarado Lázaro et al., 2024). Ao desenvolver competências de mentoria, comunicação e acompanhamento pedagógico, o gestor pode promover estudos, planejamento colaborativo e compartilhamento de estratégias direcionadas às dificuldades identificadas (Awodiji; Naicker, 2025; Sahlin, 2025). Esse suporte favorece práticas de recuperação baseadas em ensino diferenciado, metodologias adaptativas, recursos tecnológicos e acompanhamento contínuo, além de fortalecer a identidade profissional de gestores e docentes (Rahardja et al., 2026; Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

Portanto, a formação continuada qualifica o diagnóstico, o planejamento, a execução e o monitoramento das ações de recuperação (Angrist et al., 2021; Minea-Pic, 2023). Ao articular liderança, apoio docente e acompanhamento dos resultados, o gestor amplia a capacidade institucional da escola de reduzir defasagens, reconstruir trajetórias educacionais e assegurar oportunidades mais equitativas de aprendizagem (Lichand; Doria, 2024; Dionglay; Callo, 2024; Pietroski, 2026; Toca, 2026; Zhou, 2026).

2.6 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

As políticas públicas destinadas à recuperação das aprendizagens devem ser compreendidas como respostas estruturais às defasagens educacionais acumuladas e aprofundadas pela pandemia de COVID-19 (Angrist et al., 2021). A interrupção das atividades presenciais, as diferenças de acesso ao ensino remoto e as condições desiguais de acompanhamento familiar ampliaram lacunas preexistentes, sobretudo entre estudantes socialmente vulneráveis (Minea-Pic, 2023). Por esse motivo, a recuperação não pode ser reduzida ao reforço escolar ou à aceleração do cumprimento curricular, mas deve articular diagnóstico, priorização de habilidades essenciais, intervenções diferenciadas, apoio socioemocional e acompanhamento dos resultados (Lichand; Doria, 2024).

A efetivação dessas políticas ocorre no interior das escolas e depende da capacidade institucional de transformar orientações gerais em ações pedagógicas contextualizadas (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022). Nesse processo, o gestor assume posição estratégica ao organizar recursos, mobilizar os profissionais e garantir que a recuperação seja incorporada ao planejamento escolar, em vez de permanecer como medida temporária ou paralela ao currículo (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022; Daing; Mustapha, 2023).

Destarte, observa-se que os programas públicos de formação de gestores precisam desenvolver competências relacionadas à liderança pedagógica, ao planejamento estratégico e à gestão dos processos de ensino (Faizuddin et al., 2022). Isso envolve preparar os dirigentes para interpretar avaliações diagnósticas,

identificar grupos mais afetados pelas defasagens, definir metas alcançáveis e acompanhar a execução das intervenções. Também é necessário fortalecer conhecimentos sobre currículo, avaliação, inclusão, gestão de pessoas e uso de evidências, permitindo que o gestor tome decisões coerentes com as necessidades dos estudantes e com as condições concretas de sua instituição (Alvarado Lázaro et al., 2024; Awodiji; Naicker, 2025).

Além da dimensão técnica, a formação deve promover competências comunicacionais, relacionais e socioemocionais (Sahlin, 2025). A confiança entre gestores e professores, a escuta profissional e a participação coletiva favorecem a construção de uma cultura de corresponsabilidade, indispensável para sustentar ações de recuperação em médio e longo prazo (Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025).

Outrossim, verifica-se que a organização dos programas formativos também influencia seus resultados. Cursos pontuais, conteúdos genéricos e atividades desvinculadas dos problemas cotidianos apresentam alcance limitado, especialmente quando não há acompanhamento posterior (Faizuddin et al., 2022). Em sentido contrário, mentoria, coaching, estudos de caso, formação em serviço, redes de gestores e comunidades profissionais de aprendizagem favorecem a articulação entre teoria e prática (Agirdag; Muijs, 2023). Essas estratégias permitem compartilhar experiências, examinar dados reais e construir coletivamente soluções para desafios relacionados ao currículo, à formação docente e à recuperação das aprendizagens (Sahlin, 2025; Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

A formação dos gestores deve ainda estar articulada ao desenvolvimento profissional dos professores. Ao assumir a liderança pedagógica, o dirigente pode organizar momentos de estudo, planejamento colaborativo e análise dos resultados, criando condições para que os docentes adotem estratégias diferenciadas, recursos tecnológicos e formas contínuas de avaliação (Awodiji; Naicker, 2025; Rahardja et al., 2026; Rocha et al., 2026).

Outro aspecto relevante é a definição das responsabilidades entre governos, redes de ensino e unidades escolares. Os órgãos centrais devem garantir financiamento, materiais, plataformas de acompanhamento e equipes técnicas, enquanto as escolas devem contextualizar as diretrizes e monitorar os resultados. A ausência dessa articulação pode produzir programas formalmente bem elaborados, mas fragilizados por insuficiência de recursos, sobrecarga administrativa, falta de professores preparados e descontinuidade das ações. Portanto, o regime de colaboração e o apoio permanente às escolas constituem condições indispensáveis para que as políticas sejam implementadas com equidade (Dionglay; Callo, 2024; Pietroski, 2026; Melitante, 2026; Toca, 2026).

Destarte, observa-se que os programas também precisam reconhecer que as escolas apresentam capacidades institucionais distintas. A distribuição uniforme de recursos pode reproduzir desigualdades quando não considera o número de estudantes com defasagens, as condições socioeconômicas e a

disponibilidade de profissionais. Assim, o princípio da equidade exige direcionar maior apoio às instituições e aos grupos expostos aos riscos mais elevados de baixo desempenho, abandono e exclusão educacional (Minea-Pic, 2023; Zhou, 2026).

Nesse sentido, o monitoramento das políticas deve contemplar tanto os resultados dos estudantes quanto a qualidade dos processos implementados. Avaliar apenas médias de desempenho pode ocultar desigualdades internas e desconsiderar fatores como frequência, participação, motivação e acesso às intervenções. Por isso, os sistemas de ensino precisam combinar indicadores quantitativos e qualitativos, acompanhando a aplicação das avaliações diagnósticas, a formação dos profissionais, o uso dos recursos e os avanços de cada grupo. O acompanhamento contínuo permite corrigir falhas e redirecionar estratégias antes que as dificuldades se tornem permanentes (Dionglay; Callo, 2024; Camellia et al., 2024; Melitante, 2026; Toca, 2026).

A participação das famílias e da comunidade também amplia a sustentabilidade das ações. A comunicação transparente sobre objetivos, dificuldades e avanços fortalece a corresponsabilidade e favorece o engajamento dos estudantes, especialmente nos contextos em que as defasagens estão associadas a problemas socioemocionais, baixa frequência ou vulnerabilidade social (Moreira et al., 2026; Zhou, 2026).

Por fim, ressalta-se que políticas de recuperação das aprendizagens alcançam maior efetividade quando integram formação continuada, liderança pedagógica, apoio institucional e monitoramento orientado por evidências (Alvarado Lázaro et al., 2024). A qualificação do gestor não substitui as responsabilidades dos sistemas de ensino, mas amplia a capacidade da escola de utilizar recursos, mobilizar profissionais e transformar diretrizes em práticas consistentes (Hariantó et al., 2025). A liderança formada de maneira contínua e contextualizada torna-se, assim, um elo entre a política educacional e as mudanças necessárias no cotidiano escolar (Pietroski, 2026; Franco, 2026).

Apesar dos avanços identificados, permanecem lacunas quanto aos efeitos dos programas formativos sobre a atuação dos gestores e, especialmente, sobre a recuperação das aprendizagens (Agirdag; Muijs, 2023). A literatura ainda apresenta pouca integração entre formação continuada, práticas de liderança, implementação das intervenções e resultados dos estudantes (Alvarado Lázaro et al., 2024). Essa lacuna justifica estudos que analisem como o desenvolvimento profissional dos gestores pode fortalecer a capacidade institucional das escolas, reduzir defasagens e assegurar trajetórias educacionais mais equitativas (Awodiji; Naicker, 2025; Sahlin, 2025; Sevilla; Callo, 2026).

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistematizada da literatura, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, destinada a analisar as relações entre liderança pedagógica,

formação continuada de gestores escolares e recuperação das aprendizagens. A condução da revisão seguiu as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses — PRISMA 2020, garantindo transparência na identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos. A interpretação do corpus foi realizada mediante a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), possibilitando a organização dos achados em categorias relacionadas ao problema investigado.

As buscas foram realizadas em agosto de 2026 nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, considerando publicações entre janeiro de 2021 e agosto de 2026. A estratégia combinou descritores em português, inglês e espanhol relacionados aos três eixos da investigação: liderança pedagógica, formação de gestores e recuperação das aprendizagens. Os termos foram articulados pelos operadores booleanos AND e OR, com adaptações às características de cada base.

A estratégia principal de busca utilizou a seguinte combinação: (“liderança pedagógica” OR “liderança instrucional” OR “gestão escolar” OR “pedagogical leadership” OR “instructional leadership” OR “school leadership”) AND (“formação continuada” OR “desenvolvimento profissional” OR “continuing professional development” OR “professional development”) AND (“recuperação das aprendizagens” OR “recomposição das aprendizagens” OR “defasagem educacional” OR “learning recovery” OR “learning loss” OR “learning gaps”). Também foram realizadas buscas complementares combinando os termos “school managers”, “school principals”, “educational leadership”, “remedial policies”, “learning intervention programs” e “teacher support”.

Foram incluídos artigos científicos, capítulos de livros e documentos técnico-científicos publicados em português, inglês ou espanhol, disponíveis integralmente e relacionados a pelo menos um dos eixos da investigação. Para integrar o corpus definitivo, o estudo deveria abordar diretamente a liderança pedagógica, a formação inicial ou continuada de gestores, as perdas educacionais, as estratégias de recuperação ou a implementação de políticas e programas de intervenção. Também foram considerados trabalhos que permitissem estabelecer relações entre desenvolvimento profissional, apoio docente, gestão escolar e resultados educacionais.

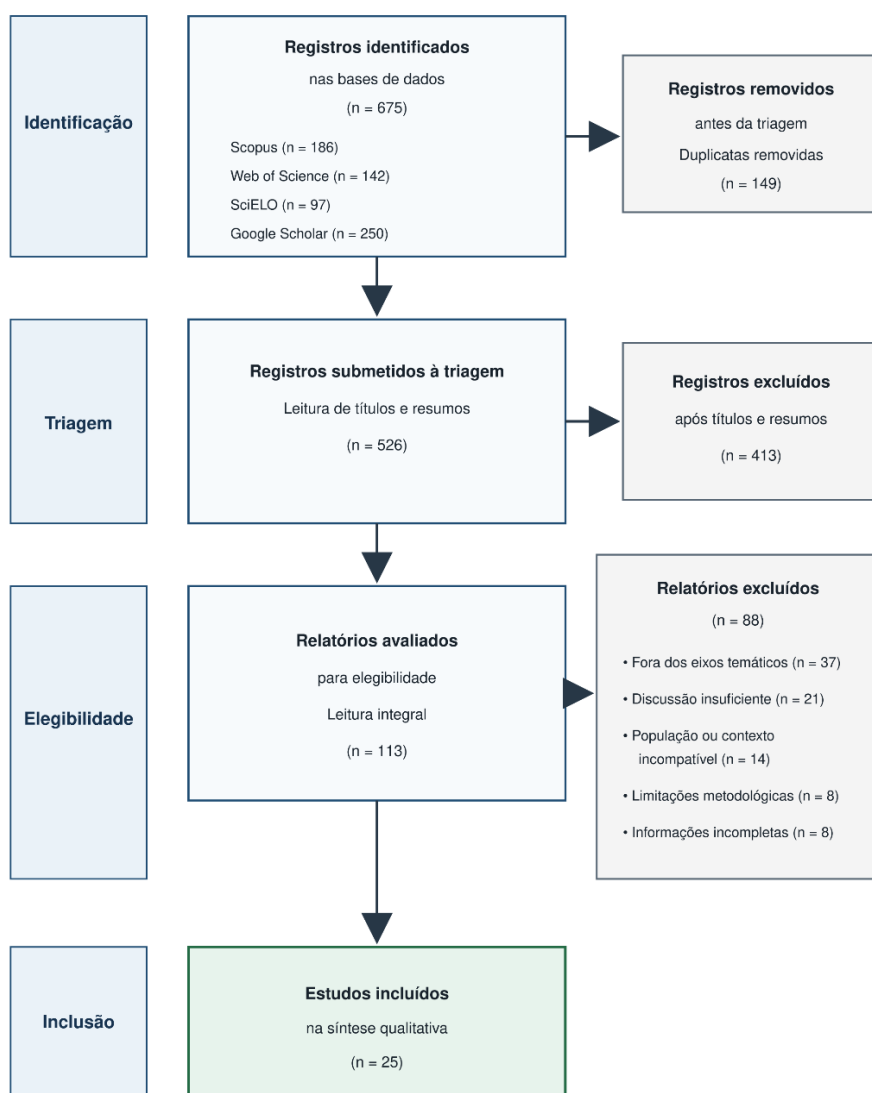
Foram excluídas publicações duplicadas, resumos de eventos, editoriais, cartas, trabalhos sem acesso ao texto completo e estudos sem relação com a gestão educacional ou a recuperação das aprendizagens. Também foram retirados trabalhos exclusivamente técnicos, sem fundamentação teórica ou metodológica suficiente, e publicações que apenas mencionavam liderança ou formação, sem discutir suas implicações para a organização do ensino, o desenvolvimento profissional ou a aprendizagem dos estudantes.

A busca inicial identificou 675 estudos: 186 na Scopus, 142 na Web of Science, 97 na SciELO e 250 no Google Scholar. Após a remoção de 149 registros duplicados, 526 publicações permaneceram para a

leitura dos títulos e resumos. Nessa etapa, 413 registros foram excluídos por não atenderem ao tema, ao recorte temporal ou ao contexto educacional estabelecido, resultando em 113 textos destinados à avaliação integral.

Após a leitura dos textos completos, 90 estudos foram excluídos: 38 por não abordarem diretamente os eixos da investigação; 21 por apresentarem discussão superficial ou insuficiente; 14 por tratarem de população ou contexto incompatível; nove por limitações metodológicas que inviabilizavam sua utilização; e oito pela indisponibilidade de informações bibliográficas ou resultados completos. Ao final, 25 estudos compuseram o corpus da revisão (Figura 1).

Figura 1: Fluxograma Prisma



Fluxograma elaborado conforme as recomendações do PRISMA 2020.

Fonte: os autores (2026).

Os 25 estudos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo temática de Bardin, desenvolvida em três etapas interdependentes. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos textos e a organização do corpus, observando objetivos, abordagens metodológicas, contextos, resultados e contribuições. Também foram definidas as unidades de registro, representadas por conceitos, argumentos e evidências referentes à liderança, formação dos gestores e recuperação das aprendizagens.

Na etapa de exploração do material, os trechos relevantes foram codificados e agrupados por semelhança temática. O processo permitiu identificar recorrências, convergências, complementaridades e tensões entre os estudos. A codificação não se restringiu à frequência dos termos, considerando também o significado dos argumentos e sua contribuição para responder ao objetivo da pesquisa.

Por fim, no tratamento dos resultados, os conteúdos foram interpretados e organizados em seis categorias: gestão escolar e liderança pedagógica; defasagens educacionais e recuperação das aprendizagens; atuação da liderança pedagógica na recuperação; formação continuada e desenvolvimento profissional dos gestores; contribuições da formação para a atuação do gestor; e políticas públicas e programas de formação voltados à recuperação das aprendizagens (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias temáticas resultantes da análise de conteúdo

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO	AUTORES RELACIONADOS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Gestão escolar e liderança pedagógica	Liderança instrucional, transformacional e distribuída; confiança; colaboração; acompanhamento pedagógico.	Puruwita, Jamian e Aziz (2022); Daing e Mustapha (2023); Alvarado Lázaro et al. (2024); Harianto et al. (2025); Yalçın, Atasoy e Göçen (2025); Pietroski (2026).	A gestão torna-se efetivamente pedagógica quando articula planejamento, acompanhamento docente, participação coletiva e direcionamento dos recursos para a aprendizagem.
Defasagens educacionais e recuperação das aprendizagens	Perdas educacionais; desigualdades; avaliação diagnóstica; priorização curricular; tutoria; ensino direcionado; apoio socioemocional.	Angrist et al. (2021); Minea-Pic (2023); Dionglay e Callo (2024); Lichand e Doria (2024); Rahardja et al. (2026); Zhou (2026).	As defasagens são persistentes e multidimensionais, exigindo intervenções contínuas, diferenciadas e orientadas pelas necessidades reais dos estudantes.
Atuação da liderança pedagógica na recuperação	Planejamento; definição de metas; monitoramento; feedback; agrupamentos flexíveis; apoio docente; participação familiar.	Puruwita, Jamian e Aziz (2022); Daing e Mustapha (2023); Camellia et al. (2024); Pietroski (2026); Melitante (2026); Toca (2026).	O gestor converte diagnósticos em ações pedagógicas, mobiliza recursos e profissionais e transforma a recuperação em responsabilidade institucional compartilhada.

LIDERANÇA PEDAGÓGICA E RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES

Formação continuada e desenvolvimento profissional dos gestores	Formação em serviço; mentoria; <i>coaching</i> ; redes profissionais; estudos de caso; comunidades de aprendizagem; reflexão sobre a prática.	Faizuddin et al. (2022); Alvarado Lázaro et al. (2024); Awodiji e Naicker (2025); Sahlin (2025); Franco (2026); Sevilla e Callo (2026).	A formação contextualizada, colaborativa e acompanhada apresenta maior potencial para desenvolver competências e modificar práticas de liderança.
Contribuições da formação para a atuação do gestor	Uso de dados; planejamento estratégico; tomada de decisão; gestão de pessoas; mediação de conflitos; formação docente; inovação pedagógica.	Agirdag e Muijs (2023); Alvarado Lázaro et al. (2024); Awodiji e Naicker (2025); Yalçın, Atasoy e Göçen (2025); Franco (2026); Rocha et al. (2026); Sevilla e Callo (2026).	A formação qualifica o diagnóstico, o planejamento, o apoio aos professores e o acompanhamento das intervenções, ampliando a capacidade institucional da escola.
Políticas públicas e condições de implementação	Financiamento; apoio técnico; conectividade; recursos pedagógicos; sobrecarga administrativa; equidade; inclusão; corresponsabilidade.	Minea-Pic (2023); Dionglay e Callo (2024); Moreira et al. (2026); Melitante (2026); Pietroski (2026); Toca (2026); Zhou (2026).	A competência do gestor é necessária, mas não suficiente, pois os resultados dependem da continuidade das políticas, do apoio institucional e da distribuição equitativa dos recursos.

Fonte: os autores (2026)

A aplicação da análise de conteúdo possibilitou sistematizar e interpretar criticamente as evidências dos 25 estudos, assegurando coerência entre o objetivo da revisão, os procedimentos metodológicos e as categorias temáticas. A triangulação entre formação continuada, liderança pedagógica e recuperação das aprendizagens permitiu identificar convergências, complementaridades, tensões e lacunas, sem desconsiderar as particularidades teóricas, metodológicas e contextuais das publicações. Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, baseada exclusivamente em fontes científicas publicadas e sem participação direta de seres humanos, não foi necessária a submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, foram observados os princípios de integridade acadêmica, respeito à autoria, fidelidade aos resultados originais, transparência na seleção dos estudos e adequada identificação das fontes, evitando distorções, apropriação indevida de ideias e conflitos de interesse.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e a discussão dos estudos selecionados foram organizadas a partir da triangulação entre três eixos centrais: formação continuada dos gestores, exercício da liderança pedagógica e recuperação das aprendizagens. Essa articulação permitiu identificar convergências, complementaridades, tensões e lacunas

na literatura, sobretudo quanto à transformação dos conhecimentos formativos em práticas de planejamento, acompanhamento docente e intervenção pedagógica (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022). A formação desenvolve competências, enquanto a liderança transforma esses conhecimentos em planejamento, acompanhamento docente e intervenções voltadas às necessidades dos estudantes (Daing; Mustapha, 2023). Dessa maneira, o gestor deixa de atuar predominantemente na dimensão administrativa e passa a mediar políticas educacionais, práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem (Alvarado Lázaro et al., 2024; Harianto et al., 2025; Pietroski, 2026).

As defasagens educacionais, embora anteriores à pandemia, foram aprofundadas pelo fechamento das escolas e pelas desigualdades de acesso ao ensino remoto. Além disso, as evidências indicam que as perdas não desaparecem com a simples retomada das aulas presenciais (Angrist et al., 2021; Minea-Pic, 2023). Sua persistência exige políticas contínuas que combinem avaliação diagnóstica, priorização curricular, ensino direcionado, apoio socioemocional e monitoramento dos avanços (Lichand; Doria, 2024; Zhou, 2026).

Desse modo, verifica-se que a avaliação diagnóstica assume função estratégica quando seus resultados são convertidos em decisões pedagógicas (Angrist et al., 2021). Cabe à liderança orientar a análise coletiva dos dados, definir metas e organizar agrupamentos flexíveis, tutorias e intervenções diferenciadas (Minea-Pic, 2023). Sem essa mediação, a avaliação pode permanecer classificatória e pouco contribuir para mudanças no ensino (Dionglay; Callo, 2024; Toca, 2026).

Além disso, observa-se que a capacidade de conduzir esse processo não decorre apenas da experiência administrativa (Faizuddin et al., 2022). Gestores necessitam de formação permanente, contextualizada e vinculada aos problemas concretos da escola (Agirdag; Muijs, 2023; Awodiji; Naicker, 2025). Mentoria, acompanhamento em serviço, estudos de caso e comunidades profissionais apresentam maior potencial formativo do que cursos pontuais e genéricos, pois aproximam teoria e prática e favorecem a reflexão coletiva (Sahlin, 2025; Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

Os estilos de liderança também se revelam complementares (Puruwita; Jamian; Aziz, 2022). A liderança instrucional orienta o currículo e acompanha o ensino; a transformacional mobiliza a equipe em torno de objetivos comuns; e a distribuída amplia a participação nas decisões (Daing; Mustapha, 2023). Quando articuladas a relações de confiança e autonomia, essas abordagens fortalecem a colaboração docente e a corresponsabilidade pelos resultados (Harianto et al., 2025; Yalçın; Atasoy; Göçen, 2025).

A formação do gestor repercute indiretamente na aprendizagem ao qualificar o apoio oferecido aos professores (Camellia et al., 2024). O planejamento colaborativo, as devolutivas e a formação em serviço favorecem o uso de metodologias adaptativas, tecnologias e estratégias diferenciadas. Entretanto, a eficácia dessas intervenções depende de recursos, continuidade e acompanhamento, não sendo suficiente apenas

ampliar o tempo escolar ou oferecer reforço desvinculado do diagnóstico (Rahardja et al., 2026; Rocha et al., 2026).

As pesquisas sobre implementação mostram que a competência do gestor não elimina obstáculos como escassez de materiais, conectividade limitada, sobrecarga administrativa e falta de profissionais qualificados (Dionglay; Callo, 2024). Assim, a responsabilidade pela recuperação não pode ser transferida exclusivamente às escolas. Os sistemas de ensino devem garantir financiamento, suporte técnico e distribuição equitativa de recursos, especialmente às instituições que atendem estudantes em maior vulnerabilidade (Melitante, 2026; Toca, 2026; Zhou, 2026).

Dessa forma, constata-se que políticas públicas fornecem diretrizes e recursos (Agirdag; Muijs, 2023); a formação desenvolve competências; a liderança organiza o trabalho coletivo; e o monitoramento orienta os ajustes (Alvarado Lázaro et al., 2024). Contudo, ainda são escassas as pesquisas que avaliam conjuntamente os efeitos da formação dos gestores, das práticas de liderança e das intervenções sobre os resultados dos estudantes (Awodiji; Naicker, 2025). Essa lacuna reforça a necessidade de investigar a formação continuada por sua capacidade de transformar a gestão e contribuir efetivamente para a recuperação das aprendizagens (Sahlin, 2025; Franco, 2026; Sevilla; Callo, 2026).

5 CONCLUSÃO

O estudo permitiu concluir que a formação continuada contribui para o fortalecimento da liderança pedagógica e qualifica a atuação dos gestores escolares na recuperação das aprendizagens. Ao desenvolver competências relacionadas à análise de dados, ao planejamento estratégico, à gestão de pessoas e ao acompanhamento docente, os processos formativos ampliam a capacidade do gestor de transformar diagnósticos em intervenções pedagógicas contextualizadas. Essa contribuição, entretanto, depende de formações permanentes, colaborativas e vinculadas aos problemas concretos da escola, superando modelos pontuais e predominantemente administrativos.

Outrossim, constatou-se que a recuperação requer avaliação diagnóstica, priorização curricular, apoio docente e socioemocional e monitoramento contínuo. A articulação das lideranças instrucional, transformacional e distribuída favorece confiança, colaboração e corresponsabilidade. Entretanto, os resultados também dependem de recursos, suporte técnico e continuidade das políticas públicas.

Por fim, ressalta-se que as limitações incluem o recorte da revisão, a heterogeneidade dos estudos e a escassez de pesquisas longitudinais. Recomenda-se ampliar investigações empíricas e institucionalizar programas de formação em serviço, mentoria e comunidades profissionais, articulados às avaliações diagnósticas e aos planos de recuperação das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AGIRDAG, O.; MUIJS, D. School leadership development and academic achievement: effectiveness of the High Performing Schools programme. **International Journal of Educational Research**, v. 122, art. 102248, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102248>

ALVARADO LÁZARO, J. A.; CASTILLO LÁZARO, H.; MORALES TERRONES, I. A.; MERINO SALAZAR, T. del R.; ABANTO CRUZ, Y. Y. Systematic review to improve management skills in pedagogical leadership. **International Journal of Religion**, v. 5, n. 11, p. 6842–6852, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61707/mrdqwm28>.

ANGRIST, N.; DE BARROS, A.; BHULA, R.; CHAKERA, S.; CUMMISKEY, C.; DESTEFANO, J.; FLORETTA, J.; KAFFENBERGER, M.; PIPER, B.; STERN, J. Building back better to avert a learning catastrophe: estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. **International Journal of Educational Development**, v. 84, art. 102397, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102397>.

AWODIJI, O. A.; NAICKER, S. R. Basic school leaders' continuous professional development for the 4IR: a systematic literature review across Africa. **Athens Journal of Education**, v. 12, n. 1, p. 99–120, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30958/aje.12-1-6>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMELLIA; MAHARANI, R.; KURNISAR; SARI, N.; ALIPRAJA, M.; NURAINI; ALFAYYAD, S. Training and mentoring strengthening literacy and numeracy in recovery learning in Musi Banyuasin Regency. **Unram Journal of Community Service**, v. 5, n. 4, p. 518–523, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29303/ujcs.v5i4.759>

DAING, C. A.; MUSTAPHA, L. C. School administrators' instructional leadership skills and teachers' performance and efficacy in senior high schools in the National Capital Region, Philippines. **International Journal of Educational Policy Research and Review**, v. 10, n. 1, p. 1–18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.23.001>.

DIONGLAY, P. V.; CALLO, E. C. Learning Recovery Plan (LRP) in addressing learning gaps of effective and efficient learning outcomes after pandemic among different schools in the Division of San Pablo. **International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research**, v. 5, n. 10, p. 3933–3944, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11594/ijmaber.05.10.12>.

FAIZUDDIN, A.; AZIZAN, N. A.; OTHMAN, A.; ISMAIL, S. N. Continuous professional development programmes for school principals in the 21st century: lessons learned from educational leadership practices. **Frontiers in Education**, v. 7, art. 983807, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.983807>

FRANCO, S. Formação inicial e continuada: alicerces para a atuação dos gestores escolares na contemporaneidade. **International Integralize Scientific**, v. 6, n. 59, p. 8–20, 2026. DOI: <https://doi.org/10.63391/yp929247>

HARIANTO, J. E.; UMAM, F.; GINANJAR, F.; HIDAYAT, Y.; MUIZ, A. The impact of leadership styles on school performance: a comparative study of educational management models. **International Journal for Science Review**, v. 2, n. 3, p. 124–134, 2025. DOI: <https://doi.org/10.71364/ijfsr.v2i3.23>.

LICHAND, G.; DORIA, C. A. The lasting impacts of remote learning in the absence of remedial policies: evidence from Brazil. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 121, n. 22, art. e2316300121, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2316300121>

MELITANTE, K. A. Implementation practices of school heads on learning intervention programs: a study in San Fernando District. **International Journal of Sustainability and Advanced Integrated Research**, v. 2, n. 2, p. 1911–1917, 2026. DOI: <https://doi.org/10.65339/ijfsair.V2.I2.399>.

MINEA-PIC, A. **Catching up on lost learning opportunities**: research and policy evidence on key learning recovery strategies. Paris: OECD Publishing, 2023. (OECD Education Working Papers, n. 292). DOI: <https://doi.org/10.1787/a69c5909-en>

MOREIRA, E. X.; MORAIS, S. R. B. de; MORAIS, C. B. de; ROCHA, C. V. P.; PINHEIRO, W.; SÁ, R. A. de; SHEHATA, N. G.; DIAS, M. A. N. Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH: uma análise sobre o papel do professor, da escola e da família. In: **Educação em perspectiva: estudos, pesquisas e práticas**. ebook: Aurum Editora, 2026. p. 809–831. DOI: <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-059>

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

PURUWITA, D.; JAMIAN, L. S.; AZIZ, N. A. Instructional leadership practices at high-performing vocational schools: administrators' vs teachers' perception. **Humanities and Social Sciences Letters**, v. 10, n. 2, p. 173–185, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18488/73.v10i2.3009>.

PIETROSKI, C. Gestão escolar e liderança pedagógica: práticas institucionais para a promoção da qualidade educacional. **International Integrate Scientific**, v. 6, n. 58, p. 8–21, 2026. DOI: <https://doi.org/10.63391/j13nhg21>

RAHARDJA, M. N. A.; ROSIDI, M. I.; HUSNI, R.; DEWI, E. N. Teachers' instructional strategies in addressing learning loss in post-pandemic education. Scientia Causa: **Journal of Contemporary Pedagogy and Learning Science**, v. 1, n. 1, p. 47–60, 2026. DOI: <https://doi.org/10.65310/601whe89>

ROCHA, C. V. P.; MORAIS, S. R. B. de; SILVA, W. M. M. R. da; GOMES, J. M. da S.; TIRELLO, D. da C.; NEVES, B. da C.; PAULA, T. do N. A. de; RODRIGUES, R. A.; OLIVEIRA, K. G. de; DIAS, M. A. N. Formação continuada de professores para a supervisão crítica da inteligência artificial generativa: efeitos sobre a autonomia docente, a avaliação da aprendizagem e as desigualdades digitais na Educação Básica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 36, p. 1–42, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785530970>

SAHLIN, S. Professional development of school principals: how do experienced school leaders make sense of their professional learning? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 53, n. 2, p. 380–397, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/17411432231168235>

SEVILLA, M. Z. B.; CALLO, E. C. From instruction to leadership: examining the professional development interventions by classroom teachers transitioning to school administrators. **International**

Luciene Siqueira Freitas Almeida | Bruno Mendes Cirqueira | Adeniz Rodrigues dos Santos | Luciano Silva Gomes Milhomem |
Gerson Barbosa de Oliveira | Lucinéia Ferreira de Souza | Waldenia Silva Trajano Santiago | Rodrigo Almeida de Sá | Jady
Kamilly Pereira Brito | Marcos Antonio Negreiros Dias

Journal of Research Publications, v. 198, n. 1, p. 83–107, 2026. DOI:
<https://doi.org/10.47119/IJRP1001981620269176>.

TOCA, R. A. Implementation gaps of the National Learning Recovery Program (NLRP) in the Schools Division of Sorsogon Province: an analysis. **JPAIR Institutional Research**, v. 26, n. 1, p. 168–190, 2026. DOI: <https://doi.org/10.7719/irj.v26i1.1007>.

YALÇIN, M. T.; ATASOY, R.; GÖÇEN, A. Trust, professionalism and empowerment: how school leaders shape instructional practices. **European Journal of Education**, v. 60, e70087, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70087>.

ZHOU, H. Global practices for addressing learning loss. **Suspil'stvo ta natsional'ni interesy**, n. 4(24), p. 106–117, 2026. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-4\(24\)-106-117](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-4(24)-106-117)