FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES NO BRASIL: MODELOS, IMPACTOS, DESAFIOS E NOVA PROPOSTA

Rubens de Araujo Amaro [1]

RESUMO

Este artigo analisa a produção científica brasileira sobre formação continuada de gestores escolares, identificando características, modelos, impactos e desafios. A formação continuada é tomada aqui como um processo que inclui tanto os cursos formais, realizados após a graduação ou após a entrada no mercado de trabalho, quanto qualquer experiência educacional ou atividade, dentro ou fora do ambiente de trabalho. Conduzimos uma revisão sistemática da literatura (RSL), com análise qualitativa e quantitativa, de artigos selecionados das bases de dados Web of Science e Scopus. Os resultados mostram um deslocamento da literatura internacional de liderança escolar, a predominância de análises críticas em detrimento das propositivas, um distanciamento da realidade escolar e a ausência de métodos sistematizados para analisar os impactos das formações continuadas. Conclui-se que, apesar de ser estratégico, o campo da formação continuada de gestores escolares tem sido marcado por guerra paradigmática e lacunas empíricas que demandam pesquisas mais robustas e contextualizadas, afim de oferecer maior contribuição para políticas públicas formativas e para a prática da gestão escolar democrática. A partir das lacunas identificadas na revisão sistemática, apresentamos uma proposta de formação continuada para gestores escolares baseada nos conceitos de liderança distribuída (LD), reflexão pública (RP) e autoria organizacional (AO).

Palavras-chave: Formação continuada, Gestores escolares, Revisão sistemática da literatura, Liderança distribuída, Autoria organizacional.

[1] Professor da Universidade Federal do Espírito Santos- UFES, rubens.amaro@ufes.br.

1. Introdução

A gestão escolar constitui um campo consolidado de investigação tanto na literatura internacional quanto na brasileira (Hallinger & Kovačević, 2019; Simielli, 2022). Contudo, sua consolidação não resultou em consenso sobre os conceitos e modelos que devem orientar a prática dos gestores escolares (Amaro & d'Angelo, 2024). De um lado, encontram-se perspectivas que aproximam a gestão escolar da lógica empresarial, enfatizando eficiência, resultados e responsabilização (Hojeij et al., 2024); de outro, abordagens que defendem a incorporação das dimensões política, social e democrática à gestão educacional (Souza, 2008; Paro, 2016).

Essas divergências possuem implicações relevantes para a formação dos gestores escolares. Embora exista amplo reconhecimento da importância da formação para evitar que a gestão se desenvolva por tentativa e erro (Santos & Keller-Franco, 2020; Melo et al., 2020), permanecem controvérsias acerca dos conteúdos, competências e finalidades que devem orientar esse processo formativo. A relevância do tema decorre dos impactos que a liderança escolar pode exercer sobre o clima organizacional (Correia & Sá, 2021), a motivação docente (Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002), a qualidade do ensino (Abrucio, 2010) e o desempenho dos estudantes (Özdemir et al., 2024).

A insuficiência da formação inicial tem sido amplamente apontada na literatura. Oliveira, Carvalho e Brito (2020) argumentam que a extinção das habilitações específicas de administração e supervisão escolar contribuiu para a redução dos conteúdos relacionados à gestão. Além disso, Vieira e Vidal (2015) observam que muitas licenciaturas não contemplam conhecimentos voltados à liderança e à administração escolar.

Nesse cenário, a formação continuada assumiu posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Aguiar, 2011). Entretanto, apesar da ampliação das iniciativas formativas, ainda são escassas as revisões sistemáticas que sintetizem a produção científica sobre o tema. Diante dessa lacuna, o estudo analisado teve como objetivo identificar as características, os modelos, os desafios e os impactos da formação continuada de gestores escolares no Brasil. A partir das lacunas identificadas, apresentamos uma proposta de formação continuada para gestores escolares baseada nos conceitos de liderança distribuída (LD), reflexão pública (RP) e autoria organizacional (AO).

2. Referencial Teórico

O debate sobre formação continuada de gestores escolares está fortemente vinculado às concepções de gestão presentes no campo educacional. Segundo Souza (2008) e Paro (2016), a gestão escolar deve ser compreendida como prática social e política, orientada pela participação coletiva e pela construção de processos emancipatórios. Em contraposição, outras abordagens enfatizam competências gerenciais associadas à eficiência administrativa e ao alcance de resultados educacionais (Hojeij et al., 2024).

A formação inicial dos futuros gestores tem sido alvo de críticas por ser insuficiente para os desafios concretos da gestão escolar (Lück, 2009; Barretto, 2015). Para Oliveira, Carvalho e Brito (2020), a formação continuada passou a ocupar espaço central justamente para suprir lacunas deixadas pela formação inicial.

A literatura internacional também aponta para a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que promovam aprendizagem situada e contextualizada (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2020). Nessa perspectiva, ganham destaque estratégias como comunidades profissionais de aprendizagem (Chediak et al., 2018), mentoria e coaching (Bush, 2009), aprendizagem baseada em problemas (Leithwood et al., 2020; Souza et al., 2023), shadowing (Simkins, Close & Smith, 2009) e pesquisa-ação (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) argumentam que formações desconectadas do contexto de atuação tendem a produzir aprendizagens superficiais e dificuldades de transferência para a prática. Assim, programas formativos tendem a ser mais efetivos quando se articulam diretamente às demandas do cotidiano escolar.

3. Metodologia

O estudo foi conduzido por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), seguindo protocolo adaptado de Khan et al. (2003) e Costa e Zoltowski (2014). A revisão buscou responder a quatro questões centrais: (1) identificar as características das pesquisas sobre formação continuada de gestores escolares; (2) mapear os modelos de formação existentes; (3) identificar facilitadores e obstáculos na implementação dessas iniciativas; (4) analisar os impactos atribuídos às formações.

As buscas foram realizadas nas bases Scopus e Web of Science mediante descritores relacionados à gestão escolar, liderança escolar e formação continuada. Inicialmente foram encontrados 2.915 registros. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, remoção de duplicidades e leitura dos resumos, a carteira final foi composta por 33 artigos científicos produzidos no contexto brasileiro.

A análise combinou procedimentos quantitativos e qualitativos, permitindo identificar tendências de publicação, abordagens metodológicas predominantes, características dos programas formativos e lacunas presentes na literatura.

4. Resultados

4.1 Características das pesquisas sobre formação continuada de gestores escolares

Os estudos analisados foram publicados entre 2009 e 2025, com crescimento significativo a partir de 2014. Segundo os autores da revisão, esse aumento pode estar associado à implementação do Programa Nacional Escola de Gestores e às metas estabelecidas pelos Planos Nacionais de Educação.

Os 33 artigos envolveram 77 autores, mas revelaram baixa continuidade de colaboração entre pesquisadores. A maioria dos autores publicou apenas um trabalho sobre o tema, sugerindo a inexistência de redes consolidadas de pesquisa. Tal cenário pode limitar o desenvolvimento teórico e metodológico do campo, uma vez que redes colaborativas tendem a ampliar produtividade e impacto científico (Vasconcelos et al., 2025).

Outro aspecto relevante refere-se ao predomínio de referências nacionais como base dados de conhecimento. Autores como Libâneo, Paro, Lück e Tardif constituem as principais bases teóricas mobilizadas pelos estudos. Em contrapartida, observa-se reduzida interlocução com a literatura internacional sobre liderança escolar, situação também identificada por Mariano (2021) e Miranda et al. (2025).

Do ponto de vista metodológico, predominam estudos qualitativos e teórico-empíricos. Entretanto, a revisão identificou fragilidades importantes relacionadas à descrição dos procedimentos analíticos. Muitos artigos não explicam como os dados foram analisados nem como emergiram as categorias interpretativas, o que pode comprometer a confiabilidade dos resultados (Korstjens & Moser, 2018).

4.2 Modelos de formação continuada

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi o principal objeto das pesquisas identificadas. Criado para institucionalizar uma política nacional de formação de gestores, o programa ofertou cursos de especialização na modalidade de educação a distância em parceria com universidades públicas (Miranda et al., 2025).

Embora reconhecido por sua abrangência e alcance, o programa recebeu muitas críticas pelos pesquisadores. As críticas concentram-se na aproximação com a perspectiva gerencialista (Leite et al., 2013; Nascimento, Oliveira & Abdala, 2019; Melo et al., 2020; Machado & Carvalho, 2022), bem como na excessiva ênfase teórica e na limitada conexão com os problemas cotidianos das escolas (Rodrigues, Reis & Aranda, 2016; Ribeiro, Síveres & Brito, 2019).

Em contraste, os programas desenvolvidos por universidades, pesquisadores e cursos de pós-graduação apresentaram maior proximidade com os contextos de atuação dos gestores. Essas iniciativas frequentemente utilizaram diagnósticos situacionais, pesquisa-ação, grupos de referência, portfólios reflexivos e resolução de problemas reais como estratégias de formação (Mello & Maia, 2009; Nascente, 2014; Sarmento, Menegat & Seniw, 2016).

Apesar dessas experiências promissoras, a revisão aponta uma limitação recorrente: muitos estudos não descrevem adequadamente os modelos formativos analisados, dificultando sua compreensão e replicação.

4.3 Impactos das formações

A análise revelou que a investigação dos impactos constitui a principal fragilidade da literatura nacional sobre formação continuada de gestores escolares. Embora os programas sejam frequentemente justificados por sua capacidade de melhorar a gestão escolar e os resultados educacionais (Abrucio, 2010), poucos estudos apresentam evidências robustas sobre tais efeitos.

Grande parte dos artigos limita-se a registrar percepções dos participantes ou avaliações de reação, sem examinar mudanças efetivas nas práticas de gestão ou nos resultados organizacionais. Entre os impactos relatados estão o fortalecimento da identidade profissional, o aumento da reflexão crítica sobre a prática, o sentimento de pertencimento e a ampliação do repertório teórico (Mello & Maia, 2009; Sarmento, Menegat & Seniw, 2016).

Os estudos que analisaram programas governamentais identificaram um descompasso entre os conteúdos ofertados e as necessidades concretas dos gestores escolares (Vieira & Vidal, 2015; Almeida & Roggero, 2025). Tal distanciamento reduz as possibilidades de transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho e limita os impactos das formações.

Uma exceção foi identificada por Ghisleni e Campesato (2024), que observaram melhorias na escrita acadêmica, ampliação do repertório teórico, fortalecimento das competências de pesquisa e estabelecimento de redes de colaboração entre os participantes de um programa de pós-graduação profissional.

4.4 Desafios das formações avaliadas

Os estudos analisados apontam diversos fatores facilitadores e obstáculos para a implementação de programas de formação continuada. Entre os facilitadores destacam-se o apoio institucional de secretarias de educação, universidades e escolas (Alves & Bispo, 2022; Silva, Silva & Nascimento, 2022), bem como o engajamento dos participantes (Mello & Maia, 2009; Monteiro, 2019).

Nas formações à distância, foram considerados positivos o alcance em larga escala, a flexibilidade, a possibilidade de participação de gestores de regiões remotas e as oportunidades de interação entre profissionais (Almeida, 2009; Santana & Souto, 2011). Entretanto, diversos obstáculos foram identificados. Entre eles destacam-se a sobrecarga de trabalho dos gestores, que frequentemente realizam as atividades formativas em seus horários de descanso (Aguiar, 2011; Pereira & Fidalgo, 2014), a insuficiência de infraestrutura tecnológica, as dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais (Machado & Carvalho, 2022) e a precariedade do acesso à internet em determinadas regiões (Santana & Souto, 2011).

Outros desafios incluem resistência às mudanças, medo de errar, descontinuidade das políticas de formação e ausência de alinhamento entre os conteúdos oferecidos e as necessidades reais das escolas (Nascente, 2014; Almeida & Roggero, 2025).

5. Contribuições da liderança distribuída, reflexão pública e autoria organizacional

Os resultados da revisão sistemática evidenciaram limitações importantes nas iniciativas de formação continuada de gestores escolares no Brasil. Entre elas destacam-se a excessiva centralidade de abordagens teóricas, a limitada conexão com os desafios concretos das escolas, a fragilidade na avaliação de impactos e a predominância de modelos centrados na transmissão de conteúdo (Rodrigues, Reis, & Aranda, 2016; Ribeiro, Síveres, & Brito, 2019; Miranda et al., 2025). Nesse contexto, três construtos oriundos dos campos da liderança educacional, da aprendizagem profissional e dos estudos organizacionais (liderança distribuída, reflexão pública e autoria organizacional) oferecem contribuições promissoras para o desenvolvimento de modelos formativos mais contextualizados e transformadores.

5.1 Liderança distribuída e desenvolvimento profissional dos gestores

A liderança distribuída emergiu nas últimas décadas como uma das abordagens mais influentes no campo da liderança educacional. Diferentemente das concepções tradicionais, que atribuem a liderança exclusivamente ao diretor escolar, essa perspectiva compreende a liderança como uma prática compartilhada entre diferentes atores da organização (Spillane, 2006).

Segundo Spillane (2006), a liderança não deve ser entendida apenas como um atributo individual, mas como um fenômeno que emerge das interações entre pessoas, estruturas e situações organizacionais. Dessa forma, professores, coordenadores pedagógicos e outros membros da comunidade escolar tornam-se coparticipantes dos processos decisórios e da construção das melhorias institucionais.

No contexto brasileiro, estudos sobre gestão democrática já apontavam para a importância da participação coletiva muito antes da consolidação do conceito de liderança distribuída (Paro, 2016; Souza, 2008). Entretanto, a liderança distribuída acrescenta uma dimensão relevante ao deslocar o foco da participação formal para a construção efetiva de capacidades de liderança em diferentes níveis da organização.

As evidências internacionais sugerem que escolas caracterizadas por práticas de liderança distribuída apresentam maior capacidade de inovação, aprendizagem organizacional e melhoria contínua (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020; Hallinger & Heck, 2010). Além disso, a distribuição da liderança contribui para reduzir a sobrecarga dos diretores, um dos desafios frequentemente apontados na literatura brasileira sobre gestão escolar (Santos & Keller-Franco, 2020).

No âmbito da formação continuada, a liderança distribuída sugere que os programas não devem focalizar exclusivamente o desenvolvimento individual dos diretores, mas promover oportunidades de aprendizagem coletiva envolvendo equipes gestoras e lideranças intermediárias. Comunidades profissionais de aprendizagem, grupos colaborativos e projetos de melhoria escolar constituem exemplos de estratégias alinhadas a essa perspectiva (Chediak et al., 2018; Sahlin, 2023).

Assim, a incorporação da liderança distribuída pode contribuir para superar modelos formativos centrados na figura do gestor individual, favorecendo a construção de capacidades coletivas de liderança e fortalecendo a sustentabilidade das mudanças organizacionais.

5.2 Reflexão pública como mecanismo de aprendizagem transformadora

Outra contribuição relevante para a formação continuada de gestores escolares provém do conceito de reflexão pública. Embora a reflexão individual seja amplamente valorizada nos processos formativos, autores como Cunliffe (2002; 2009) e Raelin (2001) argumentam que a aprendizagem dos líderes se torna mais profunda quando as reflexões são compartilhadas e examinadas coletivamente.

A reflexão pública pode ser compreendida como o processo pelo qual experiências, decisões, dilemas e pressupostos são expostos ao escrutínio de outros participantes, possibilitando a construção coletiva de significados. Diferentemente da reflexão privada, realizada individualmente, a reflexão pública ocorre por meio do diálogo, da argumentação e da problematização conjunta das práticas organizacionais (Raelin, 2001).

No contexto da gestão escolar, a reflexão pública pode assumir diferentes formatos, como grupos de análise de casos, círculos reflexivos, comunidades de prática, seminários de aprendizagem e sessões de *feedback* entre pares. Tais dispositivos permitem que gestores confrontem diferentes perspectivas sobre problemas comuns, ampliem sua compreensão dos contextos escolares e desenvolvam maior capacidade de julgamento profissional.

Os resultados da revisão sistemática indicaram que muitos programas de formação apresentam dificuldades para promover a transferência da aprendizagem para a prática. Nesse sentido, a reflexão pública pode funcionar como uma ponte entre teoria e ação, permitindo que os gestores analisem criticamente desafios concretos de suas escolas e construam respostas contextualizadas para eles.

Além disso, a reflexão pública contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante dos problemas organizacionais, favorecendo processos contínuos de aprendizagem profissional e fortalecendo a capacidade adaptativa das instituições escolares (Cunliffe, 2009; Day, Sammons, & Gorgen, 2020).

5.3 Autoria organizacional e protagonismo dos gestores

Um terceiro construto com potencial para enriquecer a formação continuada de gestores escolares é o de autoria organizacional (Gorli, Nicolini, & Scaratti, 2015). A autoria organizacional está relacionada à maneira como gestores e outros membros organizacionais

tentam construir, por meio de práticas dialógicas, sentido compartilhado sobre quem são, sobre o que é a organização e como podem levar os outros a falar ou agir de formas diferentes (CUNLIFFE, 2009). Isso significa considerar a comunidade escolar como autora da realidade à sua volta, ou seja, devem assumir responsabilidade e contribuir de maneira construtiva para os resultados organizacionais das quais fazem parte.

Essa ideia possui proximidade com o conceito de autoria desenvolvido por Magolda (2023), segundo o qual indivíduos alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento quando deixam de depender exclusivamente de referências externas para construir suas próprias interpretações e decisões. No campo organizacional, essa perspectiva implica reconhecer gestores não apenas como executores de políticas, mas como agentes capazes de produzir conhecimento sobre sua prática e influenciar os rumos da organização.

No contexto educacional brasileiro, essa noção dialoga com as concepções de gestão democrática defendidas por Paro (2016) e com as perspectivas de formação crítica discutidas por Medeiros (2019) e Monteiro (2019). A autoria organizacional pressupõe que os gestores desenvolvam capacidade de leitura crítica dos contextos institucionais, de formulação de soluções próprias e de mobilização coletiva para a implementação de mudanças.

As experiências formativas analisadas na revisão sistemática que utilizaram pesquisa-ação, diagnósticos participativos e resolução de problemas reais demonstram aproximações importantes com essa perspectiva (Mello & Maia, 2009; Sarmento, Menegat, & Seniw, 2016). Nessas iniciativas, os participantes deixam de ocupar posição passiva diante dos conteúdos e passam a atuar como produtores de conhecimento sobre suas próprias realidades.

Ao estimular a autoria organizacional, a formação continuada pode fortalecer a autonomia profissional dos gestores, ampliar sua capacidade de inovação e favorecer processos de mudança sustentados pelas próprias escolas. Em vez de reproduzir modelos prescritos externamente, os gestores tornam-se capazes de construir respostas contextualizadas para os desafios enfrentados em seus ambientes de atuação.

5.3 Proposta de Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares

A revisão sistemática apresentada neste estudo evidenciou que grande parte das iniciativas de formação continuada de gestores escolares permanece centrada na transmissão de conhecimentos, com reduzida articulação entre teoria, prática e produção coletiva de conhecimento. Como alternativa, propõe-se um programa fundamentado na liderança distribuída (Spillane, 2006), na reflexão pública (Raelin, 2001; Cunliffe, 2002, 2009) e na autoria organizacional (Gorli, Nicolini, & Scaratti, 2015), utilizando como fundamento metodológico a Investigação Cooperativa de Heron e Reason (2008).

Diferentemente de modelos lineares de formação, a Investigação Cooperativa compreende a aprendizagem como uma espiral contínua de produção de conhecimento, na qual os participantes atuam simultaneamente como investigadores e sujeitos da investigação. Ao longo desse processo, quatro formas de conhecimento permanecem em permanente interação: o **conhecimento experiencial**, originado da vivência direta das situações; o **conhecimento apresentacional**, construído pela elaboração coletiva de narrativas, imagens e representações; o **conhecimento proposicional**, produzido pela articulação entre experiência e referenciais teóricos; e o **conhecimento prático**, manifestado na capacidade de transformar a ação (Heron & Reason, 2008). Esses quatro modos não constituem etapas sucessivas, mas dimensões simultâneas que se aprofundam a cada novo ciclo investigativo. Nessa perspectiva, são propostos cinco encontros do programa “Ateliê de Governança Coletiva”, que representam

momentos privilegiados de uma mesma espiral investigativa, e não fases estanques de aprendizagem.

O **primeiro encontro** dedica-se à constituição da comunidade de investigação cooperativa e à identificação dos desafios reais vivenciados pelos gestores em suas escolas. A partir do compartilhamento de incidentes críticos, experiências de liderança e dilemas cotidianos, inicia-se a construção do conhecimento experiencial. Simultaneamente, as narrativas produzidas pelos participantes inauguram o conhecimento apresentacional, enquanto o diálogo coletivo promove os primeiros movimentos de reflexão pública sobre os pressupostos que orientam suas práticas de gestão.

Entre o primeiro e o segundo encontros, os participantes observam suas próprias escolas de maneira sistemática, registrando situações relacionadas aos problemas investigados. Essas observações alimentam novas narrativas, ampliam o repertório experiencial e fornecem evidências para o aprofundamento das discussões coletivas.

O **segundo encontro** concentra-se na problematização dessas experiências. Utilizando protocolos de diálogo reflexivo, mapas conceituais e estudos de caso produzidos pelos próprios gestores, o grupo confronta suas interpretações com referenciais da liderança distribuída, da da reflexão pública e da autoria organizacional. Nesse momento, o conhecimento proposicional emerge da interlocução entre teoria e prática, permitindo que os participantes formulem hipóteses de intervenção para seus contextos escolares.

Segue-se um período de experimentação nas escolas, durante o qual cada gestor implementa pequenas intervenções relacionadas à ampliação da participação, à redistribuição da liderança ou ao fortalecimento das práticas colaborativas. A ação não representa o encerramento da aprendizagem, mas a produção de novas experiências que alimentarão o ciclo seguinte da investigação.

O **terceiro encontro** constitui o núcleo da reflexão pública. Os gestores apresentam evidências das intervenções realizadas, analisam coletivamente resultados inesperados, confrontam interpretações e revisam pressupostos anteriormente assumidos. O diálogo crítico transforma as experiências individuais em patrimônio coletivo de aprendizagem, produzindo novas compreensões sobre a liderança escolar. Nesse processo, os quatro modos de conhecimento permanecem simultaneamente ativos: a prática produz novas experiências; estas são representadas em narrativas; as narrativas são reinterpretadas teoricamente; e novas possibilidades de ação emergem da reflexão coletiva.

No **quarto encontro**, os participantes aprofundam a construção da autoria organizacional. Em vez de buscarem soluções prescritas externamente, sistematizam coletivamente princípios de atuação elaborados a partir das evidências produzidas durante a investigação. Os gestores tornam-se autores de interpretações sobre sua realidade institucional e coconstrutores de estratégias de transformação organizacional. A liderança distribuída deixa de ser apenas um conteúdo estudado e passa a constituir um modo de organizar a própria aprendizagem do grupo, no qual todos assumem responsabilidade pela produção do conhecimento coletivo.

O **quinto encontro** encerra apenas o primeiro ciclo da espiral investigativa. Os grupos socializam as transformações observadas nas escolas, avaliam criticamente os conhecimentos produzidos e identificam novos problemas emergentes, que passam a constituir o ponto de partida para ciclos posteriores de investigação cooperativa. A avaliação da formação concentra-se menos na aquisição de conteúdos e mais na capacidade desenvolvida pelos gestores para

investigar sua própria prática, produzir conhecimento organizacional e mobilizar processos coletivos de mudança.

Essa proposta compreende a formação continuada como um processo permanente de aprendizagem profissional e organizacional. A liderança distribuída amplia a capacidade coletiva de decisão e aprendizagem; a reflexão pública converte a experiência em objeto de investigação crítica; e a autoria organizacional fortalece a autonomia dos gestores para interpretar, produzir conhecimento e transformar seus contextos institucionais. Integrados pela espiral epistemológica da Investigação Cooperativa, esses três construtos deslocam a formação de um modelo transmissivo para uma perspectiva em que aprender, pesquisar e transformar a escola constituem dimensões inseparáveis de um mesmo processo de desenvolvimento profissional.

Referências

Abrucio, F. L. (2010). Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, *1*, 241-274.

Aguiar, M. A. S. (2011). Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *27*(1). https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19968

Almeida, M. E. B. D. (2009). A educação a distância na formação continuada de gestores para a incorporação de tecnologias na escola. *ETD Educação Temática Digital*, *10*(2), 186-202. https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19968

Almeida, S. K. W. de; Roggero, R. (2025). O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas. *Dialogia*, *53*, 1-21, e26578. https://doi.org/10.5585/53.2025.26578

Alves, T. L. L., & Bispo, M. S. (2022). Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. *Revista de Administração Pública*, *56*(2), 226-247. http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220210227

Amaro, R. A., & d'Angelo, M. J. (2024). Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. *Educação*, e124-1. https://doi.org/10.1590/0102-469841837

Barretto, E. S. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, *20*(62), 679-701. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207

Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, *61*(4), 375-389. https://doi.org/10.1080/00131910903403956

Chediak, S., Kunnari, I., do Carmo Inforsato, E., & Júnior, J. W. A. (2018). Comunidades de aprendizagem profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *13*(esp 1), 304. https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11408

Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do (a) diretor (a) escolar e a sua relação com o clima organizacional. *Humanidades e Tecnologia (Finom)*, *28*(1), 175-209. https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1525/1116

Costa, Â. B., Zoltowski, A. P. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Koller, S. H.; Couto, M. C. de P.; Von Hohendorff, J. (Orgs.). *Manual de Produção Científica*. Porto Alegre: Penso.

Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. Management Learning, *33*(1), 35–61. https://doi.org/10.1177/1350507602331002

Cunliffe, A. L. (2009). The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity. A critical perspective to teaching leadership. Management Learning, *40*(1), 87–101. https://doi.org/10.1177/1350507608099315

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. *Education Development Trust*. https://eric.ed.gov/?id=ED614324

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017*). Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Ghisleni, A. C., & Campesato, M. A. G. (2024). A escola na centralidade do estudo e da pesquisa na formação de gestores em um estrito senso profissional. *ETD: Educaçao Temática Digital*, *26*(49), e02404. https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8673568

Gorli, M., Nicolini, D., & Scaratti, G. (2015). Reflexivity in practice: Tools and conditions for developing organizational authorship. **Human Relations**, 68(8), 1347-1375. https://doi.org/10.1177/0018726714556156

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 125–142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(6), 654–678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, *89*(3), 335-369. https://doi.org/10.3102/0034654319830380

Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nd ed., pp. 366–380). Sage Publications.

Hojeij, Z. (2024). Educational leadership's role in fostering innovation and entrepreneurship in education: A narrative literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, *10*, 101173. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101173

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research (Vol. 200). Singapore: Springer.

Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnem, J., Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. Journal of the Royal Society of Medicine, *96*(3), 118-121. https://doi.org/10.1177/014107680309600304

Korstjens, I., Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, *24*(1), 120-124. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092

Leite, Y. U. F., Militão, A. N., Di Giorgi, C. A. G., Perboni, F., Zechi, J. A. M., Menin, M. S. D. S., ... & Machado, V. M. (2013). Os diretores da diretoria de ensino de presidente prudente/SP: perfil e concepções. *Nuances: Estudos sobre Educação*, *24*(3), 140-160. https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2703

Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, *38*(1), 94-119. https://doi.org/10.1177/0013161X02381005

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.

Machado, S. A., & de Carvalho, R. F. (2022). Formação continuada de gestores escolares: uma análise da política e gestão da educação a partir da década de 1990. *Humanidades & Inovação*, *9*(22), 320-336. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8137

Magolda, M. B. B. (2023). Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development. Routledge.

Mariano, S. R. (2021). In-service principals'development in brazil: disconnection and insulation from international contemporary knowledge in education administration. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 15(4), 37-54. https://doi.org/10.12712/rpca.v15i4.52055

Medeiros, A. M. S. (2019). Formação de gestores na/para educação básica: gestão democrática e diversidade. *Laplage em Revista*, *5*(n. especial), 56-70. https://doi.org/10.24115/S2446-622020195especial778p.56-70

Melo, L. L., Miranda, N. A., Barboza, I. G., & Sartori, T. L. (2020). Formação continuada de gestores escolares. *Conhecimento & Diversidade*, *12*(28), 10-23. https://doi.org/10.18316/rcd.v12i28.6639

Mello, L. S., & Maia, G. Z. A. (2009). Formação continuada de educadores: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade. *ETD - Educação Temática Digital*, *11*(1), 52-73. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922009000300007&lng=pt&nrm=iso

Miranda, R. M., Aravena, F., de Oliveira, A. C. P., & Pineda-Báez, C. (2025). Reimagining professional development for school leaders in Brazil, Chile, and Colombia: an examination of current approaches and future directions. *Professional Development in Education*, *51*(1), 54-68. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2431704

Monteiro, R. B. (2019). A importância da gestão democrática para a implementação das políticas curriculares de ação afirmativa e sua relação com a formação de gestores. *Laplage Em Revista*, *5*, 71-82. https://doi.org/10.24115/S2446-622020195especial779p.71-82

Nascente, R. M. M. (2014). O papel dos grupos de referência na formação de gestores (as) escolares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *9*(1), 14-26. https://doi.org/10.21723/riaee.v9i1.6853

Nascimento, M., Oliveira, A. L. de, & Abdala, R. D. (2019). The training in service of the school manager as intentional and political formative training action. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *23*(2), 266-285. https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.11887

Oliveira, A. C. P., Carvalho, C. P. de, & Brito, M. M. A. de. (2020). Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *36*(2), 473-495. https://doi.org/10.21573/vol36n22020.99857

Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınç, A. Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2024). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework

and future direction. Educational Management Administration & Leadership, 52(5), 1020-1046. https://doi.org/10.1177/17411432221118662

Paro. V. H. (2016). *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4ª Ed. São Paulo, SP: Editora Cortez.

Pereira, A. G., & Fidalgo, F. S. R. (2014). A formação continuada como fator de intensificação do trabalho. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, *2*(2), 135-153. https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.244

Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. Management Learning, *32*(1), 11–30. https://doi.org/10.1177/1350507601321002

Rodrigues, E. S. S., Reis, M. G. F. A., & Aranda, M. A. M. (2016). A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 20(3), 444-462. https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722

Ribeiro, M. D., Síveres, L., & Brito, R. O. (2019). A Formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão. *Educação Por Escrito*, *10*(2), e36685-e36685. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.2.36685

Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management Administration & Leadership*, *53*(2), 380-397. https://doi.org/10.1177/17411432231168235

Santana, C. M. H., & Souto, P. H. (2011). Formação continuada de gestores escolares sergipanos: contextos, desafios e perspectivas. *Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, *9*(9). https://doi.org/10.29276/redapeci.2011.9.9694.%25p

Santos, G. V., & Keller-Franco, E. (2020). A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional. *Laplage em Revista*, *6*(2), 123-136. https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062913p.123-136

Sarmento, D. F., Menegat, J., & Seniw, R. M. (2016). Qualidade educacional e gestão. Formação, investigação e práticas gestoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, *70*, 55-76. https://doi.org/10.35362/rie70087

Silva, G.; Silva, A. V.; Nascimento, F. S. (2022). A formação continuada da equipe gestora na rede pública municipal de Messias-Alagoas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, *61*, e21641. https://doi.org/10.5585/eccos.n61.21641

Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Cadernos de Pesquisa*, *52*. https://doi.org/10.1590/198053148984

Simkins, T., Close, P., & Smith, R. (2009). Work-shadowing as a process for facilitating leadership succession in primary schools. *School Leadership and Management*, *29*(3), 239-251. https://doi.org/10.1080/13632430902793759

Souza, A. R. (2008). A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política*, *24*(1), 51-60. https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19238

Souza, D. A. C., Jesus, C. P. S., Santos, P. J. P., & Ribeiro, S. F. (2023). Aprendizagem baseada em problemas (PBL) e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): formação continuada de professores e técnicos administrativos na EJA. *Revista Educação e Ciências Sociais*, *6*(10), 10-29. https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v6.n10.16295

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. Jossey-Bass.

Vasconcelos, A. W., Pertile, L., da Silva, M. D., Ramos, M. D. A. F., Dandolini, G. A., & da Silva, S. M. (2025). Redes de pesquisa colaborativa no Ensino Superior: uma revisão integrativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *17*(4), e8165-e8165. https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-148

Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2015). Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor. *Dialogia*, *22*, 115-130. https://doi.org/10.5585/dialogia.N22.6078