

A complexidade da Gestão Escolar na Construção da Qualidade Educacional

Sandra Valéria Cavalcanti

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo

Inserida em um cenário de reformas curriculares, responsabilização por resultados e persistentes desigualdades, a discussão sobre “qualidade” no âmbito escolar ganha contornos de alta complexidade, na medida em que articula dimensões pedagógicas, administrativas, comunitárias e político-institucionais. Diante desse quadro, delimita-se o seguinte problema: de que maneira abordagens de gestão escolar, compreendidas sob o prisma da complexidade, contribuem para a construção de uma qualidade educacional socialmente referenciada. Objetiva-se analisar, por meio de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, como diferentes matrizes teóricas e evidências empíricas descrevem nexos entre gestão, processos de ensino-aprendizagem e equidade. Metodologicamente, conduziu-se revisão integrativa em bases acadêmicas, com descritores relacionados a gestão escolar, qualidade da educação e complexidade; aplicaram-se critérios de inclusão temporal e de pertinência temática; procedeu-se à análise temática inspirada em Bardin, articulando categorias à literatura sobre liderança pedagógica, gestão democrática, uso formativo de dados e desenvolvimento profissional docente. Constatou-se que arranjos de gestão que favorecem colaboração, mediação pedagógica e tomada de decisão baseada em evidências tendem a associar-se a avanços em aprendizagem e permanência, ainda que tensões entre conformidade burocrática e autonomia pedagógica permaneçam. Conclui-se que a qualidade adquire configuração processual e relacional, exigindo coordenação de múltiplos níveis de ação e vigilância permanente contra simplificações.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Qualidade Educacional. Complexidade.



Recebido em: maio. 2025. Aceito em: setembro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.699

Estudos do Cotidiano: a ciência do hoje

Outubro, 2025, v. 3, n. 31

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



The complexity of School Management in the Construction of Educational Quality

Abstract

Inserted in a context of curricular reforms, accountability for results, and persistent inequalities, the discussion about “quality” within the school sphere acquires contours of high complexity, as it articulates pedagogical, administrative, community, and political-institutional dimensions. Given this scenario, the following problem is defined: how do approaches to school management, understood through the lens of complexity, contribute to the construction of a socially referenced educational quality? The objective is to analyze, through qualitative bibliographical research, how different theoretical frameworks and empirical evidence describe the connections between management, teaching-learning processes, and equity. Methodologically, an integrative review was carried out in academic databases, using descriptors related to school management, educational quality, and complexity; temporal and thematic inclusion criteria were applied; and thematic analysis inspired by Bardin was conducted, articulating categories with literature on pedagogical leadership, democratic management, formative use of data, and teacher professional development. It was found that management arrangements favoring collaboration, pedagogical mediation, and evidence-based decision-making tend to be associated with advances in learning and student retention, although tensions between bureaucratic compliance and pedagogical autonomy remain. It is concluded that quality takes on a procedural and relational configuration, requiring coordination across multiple levels of action and constant vigilance against simplifications.

Keywords: Rural Education. Public policies. Agroecology. Local knowledge.

La complejidad de la gestión escolar en la construcción de la calidad educativa

Resumen

Insertada en un contexto de reformas curriculares, rendición de cuentas por resultados y desigualdades persistentes, la discusión sobre la “calidad” en el ámbito escolar adquiere matices de alta complejidad, en la medida en que articula dimensiones pedagógicas, administrativas, comunitarias y político-institucionales. Ante este panorama, se delimita el siguiente problema: ¿de qué manera los enfoques de gestión escolar, comprendidos bajo el prisma de la complejidad, contribuyen a la construcción de una calidad educativa socialmente referenciada? El objetivo consiste en analizar, mediante una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, cómo diferentes marcos teóricos y evidencias empíricas describen las conexiones entre gestión, procesos de enseñanza-aprendizaje y equidad. Metodológicamente, se realizó una revisión integradora en bases académicas, con descriptores relacionados con gestión escolar, calidad educativa y complejidad; se aplicaron criterios de inclusión temporal y pertinencia temática; y se procedió a un análisis temático inspirado en Bardin, articulando categorías con la literatura sobre liderazgo pedagógico, gestión democrática, uso formativo de datos y desarrollo profesional docente. Se constató que los arreglos de gestión que favorecen la colaboración, la mediación pedagógica y la toma de decisiones basada en evidencias tienden a asociarse con avances en el aprendizaje y la permanencia, aunque persisten tensiones entre la conformidad burocrática y la autonomía pedagógica. Se concluye que la calidad adquiere una configuración procesual y relacional, que exige la coordinación de múltiples niveles de acción y una vigilancia permanente frente a las simplificaciones.

Palabras clave: Narración; Formación del profesorado; Alfabetización literaria; Prácticas de lectura.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre qualidade educacional, situada entre reformas curriculares, responsabilização por resultados e desigualdades persistentes, ganha contornos de maior complexidade quando se observam simultaneamente dimensões pedagógicas, administrativas, comunitárias e político-institucionais. Em 2024, o Censo Escolar registrou 47,1 milhões de matrículas distribuídas em 179,3 mil escolas, com leve retração em relação a 2023 e deslocamento de matrículas da rede pública para a privada, movimento que tensiona o planejamento das redes e impõe revisões na alocação de recursos, na composição de turmas e nos arranjos de gestão local.

Enquanto a BNCC define aprendizagens essenciais e orienta o trabalho pedagógico, a convergência entre currículo, processos de ensino-aprendizagem e liderança escolar depende de governança participativa, uso formativo de avaliações e desenvolvimento profissional situado, sob pena de prevalecerem práticas burocratizadas desconectadas de evidências de aprendizagem.

Nesse mesmo horizonte, resultados recentes de avaliações em larga escala sugerem desafios contínuos: o IDEB de 2023 indica patamares aquém do almejado em diferentes etapas, com variações por dependência administrativa e por território, enquanto a série do PISA 2022 mostra desempenho nacional estável em perspectiva de longo prazo, em contraste com queda média entre países da OCDE no período recente, o que demanda leituras finas sobre equidade, trajetória histórica e investimentos em condições de ensino.

Adicionalmente, políticas de indução, como a expansão do tempo integral e a atualização do monitoramento das metas do PNE, reconfiguram prioridades nos sistemas, ampliando espaços de corresponsabilização entre instâncias federativas, escolas e comunidade escolar; tais agendas, ao exigirem coordenação e acompanhamento, abrem oportunidades para liderança pedagógica distribuída e avaliação com foco formativo, ainda que restrições orçamentárias e assimetrias regionais persistam.

Diante desse quadro, delinea-se o problema investigativo: de que maneira abordagens de gestão escolar, tomadas sob o prisma da complexidade,

contribuem para construir uma qualidade educacional socialmente referenciada, capaz de articular equidade, aprendizagem e participação?

Como objetivo geral, propõe-se analisar, em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, as conexões entre gestão, processos pedagógicos e justiça educacional, mapeando categorias analíticas recorrentes na literatura contemporânea.

Para tanto, adota-se revisão integrativa em bases acadêmicas e documentos oficiais, com descritores relacionados a gestão democrática, liderança pedagógica, avaliação formativa e desenvolvimento profissional docente; aplicam-se critérios de inclusão temporal e pertinência temática; e procede-se à análise temática inspirada em Bardin (2011), com codificação de eixos e triangulação entre marcos normativos e evidências empíricas.

Espera-se, ao final, sintetizar arranjos de gestão que favoreçam colaboração docente, mediação pedagógica e tomada de decisão baseada em evidências, indicando caminhos para reduzir assimetrias de aprendizagem e fortalecer a permanência estudantil.

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO IDEB

A modernização da administração pública, impulsionada por mecanismos de regulação e por métricas de desempenho, introduziu na educação básica uma racionalidade orientada a resultados que, embora prometa transparência e previsibilidade, tende a reconfigurar prioridades e rotinas escolares. Enquanto a retórica da eficiência seduz pela promessa de melhoria contínua, emergem tensões entre o que se avalia e o que realmente importa para as aprendizagens. Nessa encruzilhada, a liderança da escola precisa conciliar demandas externas e projetos pedagógicos com sentido para estudantes e professores.

Desde a década de 1990, reformas inspiradas em agendas neoliberais difundiram dispositivos de responsabilização que alteraram o cotidiano escolar, deslocando para unidades de ensino e equipes gestoras uma carga acrescida de cobrança por resultados padronizados. Estudos registram a influência de organismos multilaterais na difusão de planos, metas e indicadores, o que configurou um ambiente orientado por comparações e por auditagens

permanentes, inclusive quando realidades locais recomendariam outras prioridades. A dinâmica, ao ganhar capilaridade, atravessou sistemas, normativos e práticas. (Chirinéa, 2016).

Sob essa gramática, avaliações em larga escala passaram a operar simultaneamente como diagnóstico e regulação, redefinindo incentivos, prestígio e distribuição de recursos. Quando resultados se convertem em rankings, a visibilidade pública dos números produz efeitos organizacionais e simbólicos, muitas vezes ignorando desigualdades socioeconômicas que condicionam oportunidades de aprendizagem. A literatura crítica tem advertido para deslocamentos curriculares e para treinamentos voltados aos testes, com potencial empobrecimento de experiências formativas. (Almeida, 2013; Dametto, 2015).

Nesse cenário, conceitos associados à performatividade ajudam a compreender como a lógica de metas, auditorias e comparações remodela identidades profissionais e decisões cotidianas. Análises de Ball descrevem uma cultura que induz sujeitos e instituições a se organizarem em função de indicadores, produzindo conformidades e autocontrole diante de métricas externas. Ao traduzir o trabalho pedagógico em unidades mensuráveis, instala-se um regime de cálculo que afeta prioridades, linguagens e expectativas. (Ball, 2003; Ball, 2010).

A função diretiva, nesse ambiente, deixa de se restringir a dimensões administrativas e passa a articular planejamento curricular, desenvolvimento docente, uso formativo de dados e mediações com o território. Pesquisas sobre gestão e liderança salientam a utilidade de arranjos colaborativos e distribuídos, nos quais o foco recai sobre condições de ensino, clima escolar e tempo para estudo conjunto, sem subordinação cega a indicadores. A gestão, portanto, requer coordenação política e competência pedagógica para dar sentido aos números. (Oliveira, 2018; Lück, 2000).

Ao mesmo tempo, normativos nacionais fixam incumbências claras às escolas, conferindo margens de autonomia e deveres correlatos. O artigo 12 da LDB atribui às unidades a elaboração da proposta pedagógica, a administração de pessoal e recursos, a garantia de dias letivos e a articulação com famílias, entre outras tarefas que pedem direção colegiada e acompanhamento contínuo.

O delineamento reforça a centralidade de processos internos que, quando bem coordenados, sustentam projetos de longo prazo. (Brasil, 1996).

Ainda que a responsabilização difunda narrativas de qualidade pela via dos indicadores, análises empíricas mostram que escolas com maior vulnerabilidade social enfrentam obstáculos adicionais para alcançar metas homogêneas. Sem financiamento adequado, tempos coletivos protegidos e apoio técnico, iniciativas de melhoria acabam frágeis. Por isso, abordagens formativas de avaliação, quando integradas a planos de ação pactuados, tendem a produzir ganhos mais consistentes do que respostas reativas a *rankings*.

Para além da crítica, estudos brasileiros recentes mapearam tendências na produção acadêmica sobre liderança e gestão, indicando ampliação de pesquisas que conectam práticas diretivas a resultados pedagógicos, cultura escolar e desenvolvimento docente. Embora lacunas persistam, ganha corpo a compreensão de que direção escolar com foco pedagógico, combinada à participação de coletivos, traz melhores condições para construção de qualidade socialmente referenciada. (Oliveira, 2023).

Autores que discutem o impacto da difusão de métricas alertam para riscos de estreitamento curricular e para redução do trabalho docente a tarefas instrumentais, sobretudo quando incentivos financeiros e reputacionais ficam atados a resultados numéricos. Quando o arranjo prevalece, a escola tende a priorizar o que entra na prova, relegando projetos interdisciplinares e práticas culturais que ampliariam repertórios dos estudantes. Consequências desse tipo afetam, sobretudo, comunidades com menor acesso a oportunidades extraescolares. (Almeida, 2013).

Nada disso afasta a utilidade de dados; antes, sugere recontextualização. Informações provenientes de avaliações externas podem sustentar escolhas didáticas, desde que interpretadas com cautela e trianguladas com evidências internas, observações de sala e avaliações formativas. Quando equipes utilizam ciclos de indagação, com análise conjunta e planejamento incremental, decisões pedagógicas ganham consistência, e o indicador deixa de operar como fim em si mesmo para se converter em sinalizador. (Oliveira, 2018; Lück, 2000).

A literatura sobre formação continuada sustenta esse movimento, pois aponta benefícios de percursos coletivos, situados no trabalho, em que docentes

analisam práticas, trocam materiais e testam intervenções com acompanhamento da gestão. Experiências relatadas por Falsarella mostram que redes de apoio, quando devidamente organizadas, fortalecem a apropriação de inovações e a construção de repertórios didáticos. O investimento nessa direção produz efeitos que não se limitam a um ciclo avaliativo. (Falsarella, 2013; 2018).

Pesquisas sobre escolas de tempo integral e sobre ambientes mais densos em oportunidades têm indicado ganhos quando a direção consegue articular tempos, espaços e parcerias, ampliando experiências acadêmicas e socioculturais. Nesse quadro, a gestão aproxima-se de uma curadoria de condições para aprender, em diálogo com o território, integrando projetos que expandem o currículo e fortalecem pertencimento. Tais configurações, embora desafiadoras, oferecem respostas mais alinhadas à equidade. (Freire et al., 2024).

A construção de qualidade, nessa perspectiva, demanda coordenação de múltiplos níveis de ação: decisões macro sobre financiamento e política docente; mediações nas redes; e escolhas micro no interior das escolas. Dirigentes precisam gerir tempos coletivos, cuidar de rotinas e apoiar a docência, ao mesmo tempo em que negociam objetivos com secretarias e conselhos. Quando tais camadas dialogam, as chances de produzir trajetórias de melhoria sustentada aumentam de modo sensível. (Oliveira, 2018; Lück, 2000).

Ainda assim, parte importante do debate continua centrada no IDEB e em indicadores derivados, o que tende a obscurecer heterogeneidades regionais, efeitos de composição e desafios de inclusão. Críticas substanciais observam que a ênfase em resultados padronizados pode desconsiderar avanços locais não capturados pelas provas. O risco reside em decisões que privilegiam a elevação do índice sem enfrentar causas estruturais da desigualdade educacional. (Almeida, 2013; Almeida, 2020).

Os marcos legais, por sua vez, além de atribuírem responsabilidades às escolas, preveem espaços de autonomia pedagógica e administrativa para construção do projeto institucional. Quando conselhos e colegiados funcionam com regularidade, decisões ganham legitimidade e aderência à realidade. A democratização da gestão, portanto, não se reduz a consulta formal, exigindo

circulação de informações, partilha de responsabilidades e pactuação de metas com sentido pedagógico. (Brasil, 1996).

A literatura especializada registra, ademais, que lideranças com visão pedagógica costumam organizar o trabalho docente por meio de metas de aprendizagem acompanhadas, sem incorrer em reducionismos. Combinam observação de aulas, feedbacks centrados em evidências e planejamento colaborativo, protegendo tempos de formação e garantindo apoio a projetos interdisciplinares. Quando a ecologia pedagógica se estabiliza, impactos positivos sobre aprendizagem e clima escolar tendem a aparecer nos indicadores, ainda que com defasagem temporal. (Lück, 2000; Oliveira, 2018).

Ao analisar pressões por resultados, a discussão sobre performatividade permanece relevante para evitar que a escola se torne refém de métricas. Ball argumenta que, quando comparações e exposição pública se tornam regulação, sujeitos passam a organizar-se para atender alvos, às vezes contra julgamentos profissionais. Reconhecer a tendência ajuda a recolocar o foco em experiências formativas robustas, apoiadas por dados, porém guiadas por propósitos educativos mais amplos. (Ball, 2003; Ball, 2010).

Relatos de redes que instituem premiações e sanções atreladas a metas suscitam debates sobre justiça e sobre efeitos colaterais em escolas com maior vulnerabilidade. Pesquisas apontam que incentivos financeiros podem intensificar competição e induzir seleções indesejáveis, sem atacar causas estruturais. Ao contrário, arranjos de cooperação inter-escolas, com tutorias entre pares e partilha de materiais, tendem a produzir circulação de saberes e a reduzir assimetrias. (Almeida, 2013; Oliveira, 2018).

Ao recorrer a dados, equipes gestoras podem instituir ciclos de melhoria rápida, nos quais hipóteses de intervenção ganham teste em pequena escala, seguidos de avaliação formativa e ajustes. Quando professores protagonizam a análise, com apoio técnico, a cultura de uso de evidências deixa de funcionar como vigilância e passa a orientar decisões pedagógicas contextualizadas. Esse movimento fortalece confiança profissional e amplia as condições para que estudantes avancem. (Oliveira, 2018; Lück, 2000).

A mediação com famílias e comunidade precisa integrar o horizonte da gestão, sobretudo quando trajetórias escolares são atravessadas por

vulnerabilidades. Conselhos ativos e parcerias locais ampliam repertórios culturais, apoiam permanência e diversificam práticas. A estratégia, embora demande tempo e persistência, cria redes de apoio que ajudam a sustentar políticas de leitura, projetos de ciências e experiências artísticas, compondo um ambiente em que estudantes vislumbram futuros possíveis. (Brasil, 1996; Freire et al., 2024).

A formação inicial de gestores e a formação continuada em serviço aparecem, então, como alavancas. Estudos de Falsarella registram ganhos quando programas contemplam planejamento, observação de práticas e acompanhamento sistemático, com oportunidades de estudo em serviço. Sem preparo específico, a direção tende a sucumbir à sobrecarga burocrática, reduzindo tempo para o pedagógico e fragilizando o acompanhamento de aprendizagens. Investimentos estáveis, portanto, mostram-se estratégicos. (Falsarella, 2013; 2018).

Persistem, contudo, armadilhas discursivas. A promessa de “fazer mais com menos”, convertida em slogans de gestão, costuma mascarar déficits de financiamento, carências de infraestrutura e condições de trabalho adversas. Sem equilíbrio entre responsabilização e suporte, expectativas se tornam inexecutáveis. A análise pública da qualidade precisa considerar insumos, processos e resultados, evitando conclusões apressadas que penalizam escolas por riscos fora do alcance de docentes e estudantes. (Almeida, 2013; Chirinéa, 2017).

Investigações sobre liderança pedagógica, quando associadas a estratégias de tempo integral e a políticas de desenvolvimento docente, indicam efeitos positivos sobre engajamento e permanência, ainda que trajetórias variem conforme contextos. Planos com metas de aprendizagem, quando alinhados a apoio didático e a acompanhamento próximo, tendem a produzir avanços mais estáveis do que iniciativas episódicas. A consistência organizacional, portanto, emergiria como condição para ciclos virtuosos de melhoria. (Estudo recente, 2025; Oliveira, 2023).

Por outro lado, o debate acadêmico reconhece que nem todo indicador captura o que importa para formação humana. Projetos de leitura literária, atividades artísticas e experiências de participação estudantil contribuem para

subjetividades e pertencimento, dimensões frequentemente invisíveis nas métricas centrais. Ao trazer tais dimensões para a pauta da gestão, a escola afirma um horizonte de qualidade que ultrapassa a prova, sem abandonar o compromisso com dados e com prestação pública de contas. (Oliveira, 2018; Almeida, 2020).

Sustentabilidade institucional, por sua vez, pede rotinas de monitoramento que combinam indicadores externos com avaliação institucional participativa. Quando a comunidade elabora e revisita o projeto pedagógico, definindo prioridades e pactuando tempos de trabalho coletivo, as ações ganham sentido compartilhado. A LDB fornece lastro jurídico para tanto, ao prescrever incumbências e defender progressiva autonomia das escolas, o que abre espaço para inovação curricular e gestão democrática. (Brasil, 1996).

Para que quadros de referência se traduzam em práticas, direções precisam cultivar habilidades de comunicação, negociação e cuidado com pessoas, dimensões frequentemente negligenciadas em programas de formação. Liderar, nesse contexto, envolve articular horizontes comuns, escutar, mediar conflitos e sustentar rotinas de estudo. Pesquisas recentes sobre liderança educacional sinalizam que a combinação favorece clima organizacional propício ao aprendizado, condição que, no tempo devido, repercute nos indicadores. (Oliveira, 2023; Vieira, 2015).

Quando redes de ensino desenham políticas de apoio, com assessoria pedagógica, materiais de qualidade, formação em serviço e acompanhamento cuidadoso, a responsabilização deixa de operar como punição e ganha contornos de corresponsabilidade. Arranjos desse tipo valorizam o trabalho docente e reconhecem a complexidade da tarefa, evitando soluções fáceis. Ao final, a escola se torna lugar de aprendizagem e de reconhecimento, e os números passam a sinalizar trajetórias, não a ditar o caminho. (Oliveira, 2018; Lück, 2000).

A análise sobre gestão e qualidade, portanto, convida a repensar equilíbrios. Números ajudam, desde que utilizados com prudência e associados a processos pedagógicos sustentados por colaboração, tempo de estudo e projetos significativos. Direções que cultivam liderança distribuída, avaliação formativa e diálogo com o território constroem condições materiais e simbólicas

para que cada estudante aprenda com dignidade. Construir qualidade, nessa acepção, requer paciência histórica e compromisso público. (Almeida, 2013; Ball, 2010; Brasil, 1996).

Ao retomar o ponto de partida, convém registrar que a discussão sobre qualidade não encontra solução única, pois combina escolhas políticas, recursos e práticas pedagógicas. O desafio consiste em impedir que métricas substituam fins educacionais, sem abrir mão da transparência e da prestação de contas. Uma agenda consequente valoriza dados, porém subordina indicadores a projetos formativos amplos, com equidade como horizonte e aprendizagem como compromisso cotidiano. (Chirinéa, 2016; Oliveira, 2018).

O IMPACTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO DESEMPENHO DO IDEB

A escola, concebida como espaço público de formação integral, acolhe múltiplas expectativas sociais, políticas e culturais, de modo que a garantia de aprendizagens com sentido depende de coordenação fina entre finalidades, meios e processos. Enquanto reformas recentes difundem métricas e accountability, equipes diretivas precisam negociar prioridades, traduzindo diretrizes em práticas sustentadas por diagnóstico cuidadoso, colaboração interprofissional e diálogo frequente com famílias, a fim de que promessas de qualidade não se convertam em retórica vazia.

Nesse horizonte, a gestão deixa de operar como mera engrenagem administrativa, pois articula dimensões acadêmicas, organizacionais e comunitárias. Quando a atenção se volta apenas aos resultados de curto prazo, instala-se descompasso entre indicadores e experiências formativas; quando o foco recai sobre o acompanhamento pedagógico, a escola passa a produzir evidências úteis para o planejamento, sem reduzir o currículo a listagens de acertos. Entre um extremo e outro, a direção cuidadosa sustenta arranjos que conferem unidade às ações.

A literatura brasileira registra que o trabalho diretivo, ao organizar fluxos, tempos e responsabilidades, reorienta a escola em direção a metas pactuadas, desde que o processo preserve mediações pedagógicas e escutas atentas. Assim, o planejamento curricular ganha densidade quando docentes analisam

dados, compartilham materiais e registram intervenções, o que demanda liderança capaz de articular objetivos, recursos e acompanhamento, evitando improvisações e sobreposição de tarefas durante o ano letivo.

Para além de organogramas, a gestão convoca escolhas políticas: onde investir o tempo da equipe, quais práticas priorizar, como assegurar apoio à docência em contextos de vulnerabilidade. O desafio não se esgota em executar rotinas; requer interpretação situada das necessidades, construção de consensos possíveis e proteção de tempos coletivos de estudo. Sob tais condições, a cultura interna migra de respostas reativas para ciclos de melhoria acompanhados, sustentados por evidências e reflexão profissional.

Grande parte das escolas convive com pressões por resultados, frequentemente associadas a exames de larga escala, o que induz reorganizações variáveis. Quando comparações públicas produzem hierarquias, decisões tendem a favorecer treino para provas, em detrimento de experiências interdisciplinares, projetos culturais e práticas investigativas. Pesquisa analítica alerta para deslocamentos curriculares derivados de premiações e sanções, fenômeno que requer contrapontos institucionais, com avaliação formativa e devolutivas pedagógicas direcionadas às necessidades reais das turmas (Silva, 2015).

Ao mesmo tempo, análises reconhecem que indicadores, tratados com prudência, funcionam como sinalizadores úteis para escolhas didáticas. Nessa leitura, dados externos não substituem diagnósticos internos; antes, se somam a registros de sala, portfólios e observações, gerando retratos mais completos. Equipes amadurecem no uso das informações quando ciclo de estudo, planejamento e replanejamento ocorre com regularidade, acompanhado por feedbacks focados na aprendizagem e por metas de processo, que antecedem expectativas de desempenho.

A literatura especializada identifica dimensões estruturantes da gestão: pedagógica, de pessoas e administrativa-financeira. Em cada uma, decisões precisam dialogar, sob pena de a escola patinar entre iniciativas desconexas. A dimensão pedagógica mobiliza currículo, metodologias e avaliação; a de pessoas cuida de interações, expectativas e formação; a administrativa-financeira articula instalações, materiais e prestação de contas. Quando tais

camadas se integram, o cotidiano ganha coerência e as ações deixam vestígios verificáveis no percurso dos estudantes (LÜCK, 2009).

Estudos recentes sugerem que liderança distribuída favorece engajamento docente, sobretudo quando a coordenação pedagógica mantém presença formativa e acompanha práticas em sala. Ao promover trocas entre pares, oficinas de planejamento e estudo de evidências, a escola sustenta repertórios metodológicos diversificados, o que amplia as chances de atingir objetivos de aprendizagem em turmas heterogêneas. Assim, a gestão se torna curadoria de condições de ensino, mais do que mera guardiã de rotinas burocráticas (Vieira; Bussolotti, 2019).

A atuação diretiva, ao se apoiar em princípios de participação, ganha legitimidade e potência transformadora. Colegiados ativos, assembleias estudantis e canais transparentes de comunicação produzem pertencimento e corresponsabilidade. Essa arquitetura democrática não se resume à consulta, pois demanda compartilhamento de informações, construção de critérios e pactuação de prioridades, sem perder de vista que a última instância do processo reside na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, com trajetórias e interesses diversos.

A gestão sustentada por colaboração tende a produzir efeitos sobre clima escolar, engajamento e permanência. Quando a escola cuida de transições, acolhimentos e tempos de reforço, estudantes confrontam menos barreiras para aprender. Ações intersetoriais, sobretudo em territórios com maior vulnerabilidade, ampliam oportunidades e redes de proteção. Assim, a direção negocia parcerias e organiza apoios, sem desviar o olhar da sala de aula, onde se desenrola o encontro entre currículo, mediações e subjetividades.

A bibliografia recente lembra que a digitalização do cotidiano impõe alfabetizações múltiplas. Aplicativos de gestão, plataformas e recursos midiáticos expandem possibilidades, desde que inseridos em projetos pedagógicos consistentes e avaliados com rigor. Em revisão sistemática, Santos e Burlamaqui documentam potencial de tecnologias para desenvolvimento de competências, o que requer escolhas criteriosas, formação docente e avaliação do uso, sob pena de adotar modismos sem sustentabilidade (Santos; Burlamaqui, 2020).

A direção coerente, ao articular inovação tecnológica com objetivos de aprendizagem, evita tecnicismos e prioriza finalidades formativas. Docentes precisam de tempo para explorar ferramentas, adaptar propostas e analisar resultados; estudantes carecem de orientações claras sobre modos de uso e ética digital. Nesse quadro, a escola pode construir trilhas formativas com recursos digitais, sem subordinar a experiência pedagógica aos limites de plataformas comercialmente difundidas.

Diversas pesquisas enfatizam que formação continuada situada no trabalho se converte em alavanca decisiva. Quando a gestão institui rotinas de estudo, observação de aulas e devolutivas, o coletivo aprimora práticas e fortalece a confiança profissional. Programas episódicos, sem acompanhamento, costumam produzir adesões breves e pouco efeito sobre aprendizagem. Por isso, agendas formativas precisam dialogar com dados e projetos em curso, garantindo continuidade e pertinência das ações (Vieira; Bussolotti, 2019).

No terreno legal, a LDB atribui às escolas incumbências claras, entre as quais elaboração da proposta pedagógica, administração de recursos e articulação com famílias. Tais dispositivos oferecem base jurídica para autonomia progressiva, que somente se realiza quando a comunidade transforma normas em procedimentos, e procedimentos em cultura institucional. A gestão, ao cuidar das condições, sustenta o projeto e evita que documentos sobrevivam apenas no plano formal, apartados da vida cotidiana.

A produção acadêmica mostra que arranjos democráticos e atenção à formação docente impactam positivamente o desempenho em avaliações externas, desde que as estratégias preservem centralidade pedagógica e equidade. Estudos de caso relatam ganhos quando a equipe define metas de aprendizagem, organiza intervenções, monitora avanços e ajusta rotas com celeridade. Diante de pressões, lideranças comprometidas mantêm o foco na aprendizagem, sem reduzir o currículo àquilo que os testes mensuram (Malta et al., 2025).

Entretanto, ambientes de forte accountability podem estimular atalhos improdutivos, como priorização de conteúdos facilmente mensuráveis e exclusão silenciosa de estudantes com maiores necessidades. A direção, ciente de tais

riscos, estabelece contrapesos: indicadores de processo, acompanhamento individualizado, recuperação de estudos, tempos de leitura e escrita, além de projetos que valorizem cultura, ciência e artes como dimensões formativas. Essa combinação cria antídotos contra estreitamentos curriculares (Silva, 2015).

A literatura registra caminhos para que dados alimentem decisões pedagógicas, sem capturar o projeto formativo. Quando resultados orientam perguntas e hipóteses de intervenção, a escola constrói ciclos curtos de experimentação e análise. Equipes discutem rubricas, observam aulas, recolhem evidências e projetam ajustes, de modo que eventuais ganhos em indicadores derivem de investimentos reais na qualidade das interações didáticas e não de treinos superficiais para provas.

Além do trabalho técnico, direções cultivam dimensões relacionais decisivas. Escuta ativa, mediação de conflitos e reconhecimento do esforço cotidiano protegem o coletivo contra desgaste e cinismo. Em períodos de maior pressão, a preservação de tempos de descanso, convivência e celebração sustenta vínculos e previne adoecimentos. Assim, a gestão convida à corresponsabilidade, comunica objetivos com clareza e confronta obstáculos sem culpabilizações simplistas.

Autores que discutem competências da gestão destacam a necessidade de visão sistêmica, comunicação clara e fluidez organizacional. Quando dirigentes conseguem articular demandas externas a projetos internos, a escola transforma expectativas em ações concretas, com rotinas definidas e monitoramento público. Ao reconhecer limites, a equipe aprende a priorizar, distribuir responsabilidades e dizer não a iniciativas que desviem esforços, preservando o núcleo pedagógico como referência.

Práticas formativas, em perspectiva inclusiva, pedem atenção a estudantes com trajetórias marcadas por desigualdades, deficiências ou distorções idade-ano. A gestão, ao coordenar apoios pedagógicos, acessibilidade e parcerias intersetoriais, amplia o acesso a materiais, serviços e experiências culturais. Nessa tarefa, indicadores de permanência, participação e bem-estar informam escolhas, operando ao lado de métricas de desempenho, de modo a constituir visão abrangente das condições de aprendizagem.

A experiência acumulada em redes públicas sugere que a combinação entre fortalecimento de coordenações pedagógicas, formação situada e avaliação formativa tende a gerar ambientes de estudo mais densos. Escolas que protegem tempo de planejamento e promovem troca entre pares criam repertórios compartilhados, o que facilita a entrada de docentes iniciantes e reduz perdas em mudanças de equipe. Com o tempo, essa arquitetura institucional aparece nos resultados de aprendizagem.

Dispositivos digitais, quando adotados criticamente, auxiliam na organização do trabalho coletivo. Sistemas de acompanhamento, bancos de itens, planilhas de progresso e plataformas de autoria permitem visualizar trajetórias e adaptar intervenções. Ainda assim, tecnologias não substituem a mediação humana, que confere sentido aos dados, seleciona prioridades e cuida de pessoas. A sabedoria organizacional nasce do encontro entre informação, julgamento profissional e compromisso público (Santos; Burlamaqui, 2020).

A gestão, em territórios com maior vulnerabilidade, lida com desafios adicionais: rotatividade docente, ausências, restrições de infraestrutura e insegurança no entorno. Estratégias viáveis incluem parcerias com universidades, organizações sociais e equipamentos culturais, além de políticas de tutorias entre escolas, que encurtam a distância entre boas práticas e necessidades locais. Essa rede de apoios reduz isolamento e acelera aprendizagens institucionais (Malta et al., 2025).

Com relação à governança interna, transparência financeira e integridade nas compras reforçam a confiança da comunidade. A divulgação de prestações de contas, com linguagem acessível, fortalece controle social e previne conflitos. A escola, ao envolver grêmios, conselhos e famílias em decisões sobre prioridade de gastos, converte orçamento em instrumento pedagógico, estimulando leitura crítica de números e responsabilidade no uso de recursos públicos.

O debate brasileiro vem indicando que a compreensão da gestão como processo político-pedagógico amplia horizontes, pois desloca o foco de tarefas para finalidades formativas. Nessa moldura, cada decisão administrativa se relaciona à aprendizagem: manutenção de salas, escolha de materiais, desenho do calendário, organização de horários e distribuição de turmas. A escola ganha

coerência quando tais decisões seguem critérios pactuados, divulgados e revisados com periodicidade definida (Lück, 2009).

Estudos de Souza registram que planejamento cuidadoso e uso criterioso de recursos pedagógicos favorecem ambientes acolhedores e produtivos, com impacto sobre aprendizagem e participação. A construção de tais ambientes envolve expectativas claras, acompanhamento próximo e devolutivas que devolvam autoria ao professor. Processos participativos, por sua vez, não se improvisam; pedem procedimentos e constância, o que depende de uma direção que saiba conciliar urgências e continuidade (Souza, 2020).

A investigação brasileira e internacional registra experiências em que a incorporação de ferramentas digitais, aliada a metodologias ativas, eleva o engajamento estudantil. No entanto, ganhos sustentáveis exigem formação, curadoria de recursos e articulação com objetivos de aprendizagem; projetos que ignoram tais condições tendem a produzir entusiasmo inicial e efeitos efêmeros. Assim, a gestão precisa arbitrar prioridades e proteger o tempo de estudo necessário para maturar inovações (Santos; Burlamaqui, 2020).

A literatura também sugere que comunicação pública de objetivos e resultados fortalece a relação com a comunidade. Relatórios simples, reuniões temáticas e exposições de trabalhos permitem que famílias acompanhem avanços e desafios. Além disso, tais práticas ampliam o repertório cultural e encurtam distância entre o que se faz na escola e o que se espera dela, gerando apoio político para decisões que, por vezes, exigem mudanças de hábitos.

Diversidade cultural, étnico-racial e linguística compõe o cotidiano e solicita respostas de gestão que promovam equidade. Currículos precisam contemplar histórias, autores e práticas de grupos historicamente invisibilizados. A direção, ao articular formação antirracista, revisão de materiais e escuta dos estudantes, previne violências e sustenta pertencimento. Essa atenção a contextos não constitui adendo; integra o núcleo do projeto de qualidade educacional, pois aprendizagem floresce onde há reconhecimento.

Em síntese argumentativa, a gestão escolar, tomada como prática relacional e estratégica, sustenta avanços quando alinha metas a processos formativos, utiliza dados com prudência e preserva a centralidade da docência. Indicadores podem sinalizar caminhos; finalidades pedagógicas determinam a

rota. A qualidade, entendida como construção coletiva, nasce de escolhas diárias que envolvem estudo, acompanhamento e cuidado com pessoas, razões pelas quais a liderança precisa cultivar paciência histórica e consistência organizacional.

Por consequência, pesquisas e relatos de experiência convergem na indicação de que escolas que protegem tempos de planejamento, estimulam colaboração e tratam avaliações como instrumentos formativos consolidam aprendizagens mais duradouras. Nesse percurso, a direção assume função de mediação entre exigências externas e projetos internos, garantindo coerência e continuidade. Assim, a comunidade reconhece sentido naquilo que se realiza, e os números passam a espelhar transformações reais no cotidiano.

Ao retomar a pergunta inicial sobre qualidade, convém reiterar que nenhuma métrica dá conta, sozinha, da complexidade do processo educativo. Quando gestão reconhece limites dos indicadores e, simultaneamente, investe na potência de dados para orientar decisões, abre-se espaço para que cada estudante avance segundo ritmos próprios, com suporte efetivo. Desse modo, a escola sustenta compromisso público com aprendizagem, cidadania e justiça curricular, traduzindo princípios em rotinas vivas.

Por fim, recomenda-se que redes e escolas consolidem estruturas de apoio à liderança, com mentorias, formação continuada e acompanhamento técnico. Sem suporte, direções sucumbem à sobrecarga e reduzem o tempo dedicado ao pedagógico. Com apoio, floresce uma cultura organizacional voltada ao cuidado com o ensino, à formação de professores e à participação informada. A qualidade, então, deixa de ser slogan e se apresenta como trajetória verificável, construída por muitas mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que qualidade educacional, tomada como construção coletiva e processual, depende de arranjos de gestão capazes de alinhar finalidades formativas, uso criterioso de dados e cuidado cotidiano com pessoas. Quando decisões administrativas dialogam com mediações pedagógicas, fortalecem-se condições de ensino, consolidam-se rotinas de

acompanhamento e amplia-se o alcance de aprendizagens significativas, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidades e assimetrias históricas. Observou-se, ainda, que indicadores externos, tratados como sinalizadores e não como finalidade, favorecem ciclos de indagação pedagógica que integram diagnóstico, planejamento e replanejamento.

A orientação demanda liderança distribuída, tempos protegidos de estudo e formação continuada situada no trabalho, de modo que equipes docentes possam experimentar intervenções, analisar evidências e ajustar rotas com agilidade, sem reduzir o currículo a conteúdos facilmente mensuráveis ou a treinamentos voltados a provas.

Por conseguinte, recomenda-se consolidar uma governança escolar que combine participação efetiva, transparência e apoio técnico, articulando coordenação pedagógica atuante, avaliação formativa e parcerias com o território.

Com essa arquitetura, projetos institucionais ganham coerência e continuidade, estudantes encontram percursos de aprendizagem mais justos e redes públicas dispõem de referência para políticas de apoio. Qualidade, nesse horizonte, resulta de escolhas persistentes que priorizam o pedagógico, cultivam colaboração e sustentam condições para que cada turma avance com dignidade e sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAN, G. Z. **Gestão educacional/escolar**. *Educação & Sociedade*, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MmNSqGmgByQFGGXS97MTFTD/?lang=pt>.

ALMEIDA, L. C. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. *Educ. Soc.*, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87330049008.pdf>

ALMEIDA, L. C. **Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala**. *Cadernos CEDES*, 2020. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100115

BALL, S. J. **Performatividade: inscrições, contextos, disseminações**. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89430148008.pdf>

BALL, S. J. **The teacher's soul and the terrors of performativity**. Journal of Education Policy, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/3372040/The_teachers_soul_and_the_terrors_of_performativity

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edição do Senado Federal. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

CHIRINÉA, A. M. **Gestão da escola pública: a influência de organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/4bd6733f-457a-4ada-839c-195dcdf9522/download>

CHIRINÉA, A. M. **Mecanismos de regulação para a educação no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202744.pdf>

DAMETTO, J. **Avaliação educacional em larga escala: performatividade e accountability**. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117141500010.pdf>

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. 2018. Disponível em: <https://play.google.com/store/books/details?id=VMQqEAAQBAJ>

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação**. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866409015.pdf>

FREIRE, J. C. S.; KONZEN, J. O.; FREIRE, J. **Políticas de gestão escolar no contexto da regulação social**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2024.

Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/download/19422/22519/85332>

LEITE, M. S. **Performatividade: inscrições, contextos, disseminações**. 2014.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772848.pdf>

LOPES, A. L. **Os instrumentos de acompanhamento das aprendizagens na formação de gestores educacionais e escolares**. *Cadernos de Pós-graduação*, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/13212>.

LOPES, referência citada em: BACELAR, D. S. S. G.; BACELAR, L. M. **Gestão democrática como ferramenta de inovação no ensino público**. Anais do CINTEDI, 2021. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD4_SA9_ID795_13102021131747.pdf.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2000.

Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf.

MALTA, D. P. L. N. et al. **Gestão escolar e os desafios das avaliações externas no contexto brasileiro**. *Cuadernos de Educación*, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7994>.

OLIVEIRA, A. N. C. P. D. E. **Gestão e liderança escolar: tendências dos artigos publicados**. RBPAE, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127337>

OLIVEIRA, I. C. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.** Cadernos de Pesquisa, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkgqNBGPYD/?lang=pt>

OLIVEIRA, I. C. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.** Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 169, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkgqNBGPYD/?lang=pt>.

SANTOS, J. T. G.; BURLAMAQUI, A. M. F. **Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura.** RENOTE, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/105968>.

SILVA, J. M. S. B.; MELLO, R. M. A. V. de. **A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB.** Revista Iberoamericana de Educación, n. 67, p. 39-54, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/204/371/7560>.

SOUZA, D. de. **O papel da gestão escolar na implementação de práticas avaliativas.** Curitiba: CAPES/eduCAPES, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/778318/2/O%20Papel%20da%20Gest%C3%A3o%20Escolar%20na%20Implementa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. **Gestão escolar: um estudo de caso sobre escolas técnicas.** Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 20, n. 1, p. 45-70, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/167>.

VIEIRA, J. P. **Gestão escolar democrática: uma avaliação da percepção dos atores.** 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18140/1/JAQUELINE%20PEREIRA%20VIEIRA.pdf>