

## Gestão escolar: práticas e repercussões no sucesso escolar

### ARTIGO

**Evanila Abreu de Oliveira**<sup>i</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Tania Maria Rodrigues Lopes**<sup>ii</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Silvina Pimentel Silva**<sup>iii</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

### Resumo

Esta discussão reporta-se ao trabalho de gestores escolares e à repercussão de suas ações pedagógicas nos resultados de instituições escolares de Fortaleza-CE, a partir de relatórios de pesquisa desenvolvidos por discentes do componente curricular Fundamentos da Gestão, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará. De natureza qualitativa, o estudo apoia-se em referenciais da pesquisa bibliográfica e documental, abordando a formação de professores para o desenvolvimento das práticas de gestão escolar. Os resultados apontam que as definições fundamentais para o sucesso escolar em seu contexto geral precisam dialogar com as principais demandas e necessidades do público-alvo de sua atuação – professores, estudantes e familiares. E ainda que diante da recorrente pressão e da busca pela eficiência, o trabalho do gestor é maximizado para o alcance dos resultados, omitindo-se, muitas vezes, os condicionantes histórico-sociais, políticos e pedagógicos da situação escolar.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Práticas de Gestão. Modelos de gestão. Sucesso Escolar.

### School management: practices and repercussions on school success

### Abstract

This discussion refers to the work of school managers and to the repercussion of their pedagogical actions on the results of school institutions in Fortaleza, based on research reports developed by students of the curricular component Fundamentals of Management, of the Pedagogy course, at the State University of Ceará. Qualitative in nature, the study is based on references from bibliographical and documentary research, approaching teacher training for the development of school management practices. The results indicate that the fundamental definitions for school success in its general context need to dialogue with the main demands and needs of the target audience of its work – teachers, students and family members. And even in the face of recurrent pressure and the search for efficiency, the manager's work is maximized to achieve results, often omitting the historical-social, political and pedagogical conditions of the school situation.

**Keywords:** School Management. Management Practices. Management models. School Success.

## 1 Introdução

2

Como seres históricos, nossas ações, nossas ideias e nossos pensamentos mudam com/no tempo, pelas influências dos conhecimentos apreendidos, dos saberes e das práticas apreendidas e/ou compartilhadas por meio das relações profissionais e/ou pessoais. Conhecer é um processo que envolve idas e vindas, ressignificação com base na análise de experiências considerando, sobretudo, as referências da vida pessoal, como também da experiência coletiva. O trabalho pedagógico, objetivando a formação em Pedagogia, por exemplo, remete conhecer fases, procedimentos, protagonismos individuais e colaborativos. Desse modo, nesse contexto, o foco dessa análise é conhecer o trabalho dos gestores escolares e as repercussões da ação pedagógica nos resultados de instituições escolares. Conforme Lück (2009, p. 22) “os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola [...]”. Segundo a autora, além do diretor, a gestão escolar “é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares” (2009, p.22).

É um estudo de natureza qualitativa, apoiado em referenciais da pesquisa de natureza bibliográfica e documental, propondo-se abordar sobre a formação de professores para o desenvolvimento das práticas de gestão escolar. A gestão escolar por sua vez,

[...] constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Por isso, é considerada uma temática relevante e recorrente nos debates envolvendo a educação brasileira, com destaque para a pluralidade de experiências no âmbito das políticas educacionais no Brasil. Consensualmente, há uma importância atribuída aos respectivos processos formativos desenvolvidos nas Instituições de Ensino

Superior – IES, nas diversas regiões do país, em destaque para ações que anunciam as múltiplas tentativas de superação da dívida do país em relação à oferta de educação de qualidade para a população, apostando na profissionalização como um referencial relevante para a qualidade do ensino.

Nesses espaços, planejadores e rubricas orçamentárias públicas destinam-se a viabilizar a efetivação de políticas de formação docente, que trabalhem a otimização da identidade profissional, na perspectiva da constituição de uma escola democrática, de qualidade, que divulgue e que dissemine os valores da cidadania, da inclusão e da justiça social, assegurando, dessa forma, a educação como um direito. Perante os desafios postos para esse fim, Lima e Noronha (2023, p. 3) apontam que “[...] a formação contínua dos gestores escolares favorece o fortalecimento de sua atuação diante as diversas problemáticas do ambiente escolar”.

A formação do professor está legalmente representada por um processo inicial – em cursos de licenciatura (Pedagogia ou específicas), os quais objetivam habilitar o professor para o exercício legal da profissão na educação básica. Com a atuação na docência como profissão, o docente é estimulado a perceber e a pensar criticamente sobre os próprios percursos profissionais, seus avanços e suas perdas, suas possibilidades e suas limitações. Nesse contexto, quando o docente pesquisa no âmbito de sua própria prática, mapeando as necessidades essenciais de qualificação da mesma, oferece indicadores para definição da formação continuada, que compreende cursos de aperfeiçoamento, de aprofundamento e de pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*, pois a sala de aula se inscreve como importante objeto de investigação, bem como a prática e os saberes docentes passam a ser valorizados e investigados (TARDIF, 2002).

Com a publicação da LDB nº 9.394/96, das diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 01/2006 (Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*), 02/2015 (Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)*) e para a *formação continuada*) e 02/2019 (Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

*Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, instituiu uma nova regulamentação das políticas aplicadas aos processos formativos, envolvendo professores da educação básica, assim como foram redefinidas as competências dos gestores escolares em relação à formação continuada e ao serviço dos professores.

A primeira Resolução, de 2006, delinea os princípios da formação do pedagogo, seu campo de atuação, assim como os elementos da sua constituição identitária, tornando-se, assim, uma referência específica para a formação dos profissionais habilitados para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução 02/2015 ressalta no seu Art. 2:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.02).

O campo da docência agregou gradativamente mudanças políticas, culturais, pedagógicas e socioeconômicas às demandas e às necessidades da população em idade escolar, de maneira que os princípios formativos – graduação e/ou formação continuada, sobretudo considerando os indicadores apontados pela ação cotidiana, como base para definir os elementos teóricos e metodológicos da formação continuada, admite que

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p.04).

Considerando as mudanças objetivadas nas políticas educacionais que redefiniram formas, metodologias, pressupostos teóricos e articulação com as demandas e com as necessidades reais da escola, nas últimas décadas, a formação docente passou por muitas transformações, tentando responder a conjuntura nacional, garantindo a

universalização da educação básica e a qualificação de projetos específicos no contexto da mesma.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores constitui fenômeno desde 1882, com muitas idas e vindas, falta de investimentos na estrutura física e na formação dos formadores, ausência de referenciais curriculares articulados com as demandas da escola e seus agentes, corroborando e agravando a histórica desvalorização da carreira pela falta de incentivos, pela baixa remuneração, pela falta de reconhecimento social e pelos indicadores de violência crescentes e preocupantes.

Na verdade, se a evolução na formação dos professores foi um processo tardio, problemático do ponto de vista dos incentivos públicos e do reconhecimento social do papel destes profissionais; a formação dos gestores escolares representa um capítulo especial nessa história, considerando os desdobramentos da carreira, as diferentes nomenclaturas empregadas e a definição das competências e das responsabilidades no escopo do projeto de educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Os modelos e os referenciais de gestão sofreram diversas alterações durante o século XX, como registra a legislação produzida em âmbito federal e nos Estados, bem como mediante consulta a documentos oficiais que definiram políticas educacionais no Brasil. Os marcos regulatórios sobre a formação desses profissionais apontam que as políticas educacionais possibilitaram mudanças estruturais na organização das atividades educativas e da estrutura e do funcionamento das escolas, alterando/transformando princípios basilares aplicados nos processos de gestão no século anterior.

Nesse sentido identificaram-se mudanças representativas nos conceitos e nas práticas da gestão, compreendendo-a como fenômeno fundamentalmente político, com sentidos opostos aos preconizados anteriormente, mediante a introdução de novos modelos, pautados numa abordagem democrática, participativa que, segundo Souza (2009, p.125):

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no

reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

6

O modelo de gestão redefinido no final do século XX com a Constituição Federal de 1988 e materializada a partir dos primeiros anos do século XXI evidenciou o debate da reforma gerencial do Estado, objetivando favorecer ao desenvolvimento da administração pública, pensada para aplicação em todas as esferas e as instituições educacionais. Na observação de Cabral Neto (2009, p. 172), “a reforma gerencial apresenta no seu conjunto de objetivos a desburocratização, a descentralização, a transparência, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão”.

Nesse sentido, seja na escola ou em outras instituições públicas da sociedade, as práticas democráticas apresentadas nos marcos regulatórios têm se ampliado sob a orientação de um conjunto de regras que estabelecem a lógica da representação e da participação, considerando e validando a contribuição de todos os segmentos da instituição. É pertinente o reconhecimento de que, nesses mais de 30 anos, após a promulgação da atual Constituição, essa tarefa não tenha sido simples, sobretudo por colocar em xeque mais de um século de experiências de cunho autoritário, questionando-as como podem ter atuado de forma vital para fortalecer a exclusão dos vulneráveis e afetados por problemas socioeconômicos, o que vem comprometendo a universalização da educação básica.

Dessa forma, conforme observam Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 22), “a gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos”. Na atualidade, a gestão escolar revela a busca pela qualidade na educação, a partir de práticas de gestão democrática e de legitimação das funções dos gestores escolares.



## 2 Metodologia

7

Este estudo de natureza qualitativa apoia-se em referenciais da pesquisa bibliográfica e documental, cujo interesse tem origem nas observações produzidas no componente curricular Fundamentos da Gestão, a partir do momento de pesquisa sobre experiências desenvolvidas nas escolas da rede municipal de Fortaleza. Além das vivências observadas e registradas em diário de campo pelos estudantes, que cursaram a disciplina em 2022.2, esses também exploraram os acervos documentais das instituições pesquisadas, ao visar conhecer de forma ampliada o trabalho dos gestores e as repercussões da ação pedagógica nos resultados da instituição, sistematizados em documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico – PPP; Regimento Escolar; Relatórios semestrais e anuais; livros de atas de reuniões de professores, pais, conselho escolar, ocorrências disciplinares, dentre outros.

Para acompanhar o desenvolvimento das respectivas práticas de gestão das escolas, os estudantes recorreram à leitura de artigos, de livros, de textos e de outros recursos, os quais abordaram temas atuais, motivadores do debate que fundamentou a pesquisa, como tarefa reveladora sobre formação e prática desses profissionais, resultados e repercussões sociais do seu trabalho. Como resultado, os discentes produziram relatórios da pesquisa de campo realizada em escolas públicas com práticas exitosas de gestão, a partir de entrevistas estruturadas compostas de perguntas relativas à formação e à atuação profissional de diretores ou de coordenadores pedagógicos. Desses, elegemos uma amostra de dois relatórios para a produção de dados deste estudo, considerando que privilegiaram as transcrições das respostas dos gestores, o que nos permitiu uma compreensão maior sobre o fenômeno em foco.

Resolveu-se, então, olhar para a experiência da pesquisa desenvolvida, para compreender os protocolos de gestão, com base no marco regulatório e nos projetos governamentais, bem como identificar a ação do(a) diretor(a) escolar e do(a) coordenador(a) pedagógico(a) atuante nas escolas, explorando não apenas suas práticas, sobretudo os planos de formação e de orientação que determinam o cotidiano do ensino,

com fins de identificar nas ações desses sujeitos se são observadas a transposição dos conhecimentos, os aprendizados e os saberes da formação na licenciatura ou se há outros referenciais agregados e/ou potencializados, materializados em processos de formação continuada executados pelos sistemas, municipal ou estadual, aos quais estão administrativamente vinculados.

8

Pesquisar é uma forma potencial de conhecer mais e melhor sobre os mais variados temas, assuntos ou contextos, buscando respostas para diversas perguntas em relação a outras realidades. Os achados das pesquisas podem produzir essas respostas ou provocar outras indagações, podendo contribuir para formular novas ideias, concepções e/ou compreensão sobre determinadas questões do presente e do passado.

Por meio da pesquisa elabora-se um conhecimento abrangente, não limitado a conteúdos gerais e/ou específicos. A pesquisa, na sua natureza e métodos/técnicas aponta a importância em buscar novos conhecimentos ou atualizá-los com referenciais epistemológicos e históricos inovadores, criativos, críticos e sensíveis às transformações indicadas pelos achados aparentes ou ainda a desvendar.

### 3 Resultados e Discussão

Analisando os dados produzidos para conhecer o trabalho dos gestores e as repercussões da ação pedagógica sobre os resultados de instituições escolares, foi possível identificar diversos enfoques relacionados à formação e à atuação desses profissionais.

No recorte de escolha dos relatórios produzidos pelos discentes, optou-se por considerar os que privilegiaram a transcrição e a análise teórica das falas dos sujeitos entrevistados, e não os que contemplassem apenas a caracterização da escola e/ou a descrição da entrevista realizada com os gestores. Nesse critério, dentre os 20 (vinte) relatórios produzidos em duplas, 02 (dois) foram eleitos para esta análise, ambos retratam a realidade educativa de escolas públicas do município de Fortaleza e apresentam a atuação da gestão escolar a partir da visão de coordenadores pedagógicos.



Outrossim, ressalta-se que o objetivo inicial era analisar também a fala de diretores escolares, mas pelos critérios de não seleção já mencionados, essa opção foi descartada. Logo, compreendendo que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) integra com o(a) diretor(a) a gestão escolar, e que seu trabalho visa “[...] ao pleno desenvolvimento da atividade pedagógica, em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores [...]” (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 70), suas percepções também nos possibilitaram o alcance dos objetivos pretendidos neste estudo.

De forma geral, os relatórios selecionados além da contextualização do ambiente escolar, apresentam a transcrição das entrevistas estruturadas com os gestores, compostas de 9 (nove) perguntas, elaboradas pelos discentes, após leituras e discussões realizadas em sala de aula, que objetivavam compreender a gestão escolar em suas múltiplas dimensões e investigar o cotidiano dos profissionais no ambiente escolar, visando identificar as interfaces entre a teoria e a prática.

Assim, considerando que as entrevistas realizadas tiveram roteiros diferenciados, uma vez que as perguntas foram elaboradas por cada dupla isoladamente, e sem a interferência da professora; foi possível refletir sobre as aprendizagens constituídas pelos discentes acerca dos fundamentos teóricos sobre a gestão escolar e, ainda, estabelecer aproximações e distanciamentos entre as perguntas para a construção de categorias de análise, as quais organizamos em: 1) o perfil pessoal e a trajetória formativa do gestor escolar; 2) o gestor escolar e o Projeto Político-Pedagógico da escola; 3) o papel do gestor e as dimensões da gestão escolar; e 4) os desafios da gestão e o sucesso escolar.

Inicialmente, apresenta-se a caracterização dos sujeitos entrevistados, no que se refere à categoria 1 – *o perfil pessoal e a trajetória formativa do gestor escolar*. Trata-se de duas coordenadoras pedagógicas, as quais serão doravante referenciadas como Coordenadora Pedagógica 1 (CP1) e Coordenadora Pedagógica 2 (CP2). A CP1 tem 32 anos, é Pedagoga e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha como professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza desde o ano de 2016 e assumiu a coordenação pedagógica da escola na qual atua. Sua escola oferta da

Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, seu ingresso na função se materializou após uma seleção simplificada de gestores em 2021.

Já a CP2, de idade não informada, é mestra em Ensino e Formação Docente, especialista em Gestão Escolar e também tem formação inicial em Pedagogia. A coordenadora tem experiência anterior na vice-direção escolar e como professora da Educação de Jovens e Adultos – EJA em outro município. Trabalha como professora da rede municipal de Fortaleza desde 2012 e assumiu a coordenação pedagógica da atual escola, desde o ano de 2018, cuja oferta compreende a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e EJA.

As duas escolas em que atuam as coordenadoras estão localizadas em bairros periféricos de Fortaleza e foram escolhidas pelos discentes por serem consideradas pela comunidade escolar – pais, alunos e funcionários da escola –, como uma instituição comprometida com ensino de qualidade, além de possuírem boas instalações físicas, espaços com acessibilidade e materiais pedagógicos e didáticos de qualidade para o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre esse último ponto, vale destacar que com a Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022, o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, passou a considerar que o poder público também é responsável pela garantia de mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos para assegurar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Se propõe oferecer

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (BRASIL, 1996, p.3).

Logo, há que se considerar que uma escola com práticas exitosas de gestão expresse também padrões de qualidade em sua estrutura física, ambientes pedagógicos, laboratórios, materiais didáticos e de consumo, não somente práticas pedagógicas contextualizadas e boas metodologias de ensino que, embora imprescindíveis, não são redentoras de situações que evidenciam fracassos de estudantes e de desmotivação dos professores. Uma escola de qualidade é o encontro de investimentos materiais, estruturais,

organizacionais, estéticos e, sobretudo, de pessoas com competência profissional, pedagógica, política e ética para cumprir a sua missão visando à transformação da sociedade.

Identificados o perfil pessoal e a trajetória formativa dos coordenadores pedagógicos entrevistados, na categoria de análise, *2- o gestor escolar e o Projeto Político-Pedagógico da escola*; objetivamos para além da identificação e da compreensão de suas repercussões na dinâmica da escola para o sucesso escolar, conhecer o entendimento dos coordenadores sobre seu papel frente ao documento norteador das práticas pedagógicas da escola, o qual Vasconcellos (2019, p. 22), compreende ser um “[...] instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança”.

Para este autor, o PPP da escola “[...] define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade” (VASCONCELLOS, 2019, p. 25). No que consiste ao papel do gestor escolar, especificamente, do coordenador pedagógico no processo de construção e condução do PPP, Domingues e Belletati (2016) asseveram que este profissional se apoia no PPP para agir, buscando envolver professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem para a garantia da qualidade educacional.

Para Campos (2016, p. 135) o debate coletivo do PPP da escola, “[...] é sempre formativo e exige liderança, coordenação” ressaltando, assim, a importância dos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) compreenderem este documento como uma importante ferramenta de transformação da realidade, visto que está alicerçado em práticas coletivas e democráticas de trabalho.

Nesse aspecto, quando questionada sobre a sua participação na elaboração do PPP, a CP1 revela que não participou, haja vista o pouco tempo que trabalha na instituição – 1 ano e 2 meses – mas, que em experiências anteriores, como professora em outras escolas, havia participado. Enfatizando a memória “[...] nós participamos diretamente na construção e na reformulação do PPP da instituição, bem como toda a comunidade escolar, os demais segmentos da instituição, os demais funcionários [...]”, o que aponta uma das

características do projeto indicada por Vasconcellos (2019, p.26): a participação. Segundo o autor, essa deve ser coletiva e democrática, “[...] na medida em que implica o envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a instituição, bem como da comunidade educativa”. Além da participação, o projeto reúne outras características enumeradas pelo autor (2019), quanto à abrangência: ampla, integral e global; quanto à duração: longa e quanto à concretização: processual.

Em relação à mesma categoria, a CP2 destaca em sua narrativa sobre a proposta pedagógica da escola, que “o projeto institucional que a gente segue é baseado no projeto institucional da rede de Fortaleza, [...] baseado em suas leis e regimentos [...] assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e na LDB”. Essas falas revelam apontamentos indicados por Vasconcellos (2019, p. 52), “do ponto de vista conceitual, há necessidade de se precisar o próprio conceito de Projeto Político-Pedagógico, pois, embora se tenha avançado bastante neste campo, ainda persistem algumas confusões [...]”. Uma vez que a fala da CP2 não transparece a presença de marcos referenciais e diagnósticos da realidade escolar, elementos centrais para elaboração do PPP.

Ainda sobre o PPP da escola, a CP2 destacou “[...] baseia-se na teoria sócio interacionista [...]” e ainda que a gente trabalha “as habilidades socioemocionais, se envolvendo com os projetos das teorias socioemocionais”. Considerando essas falas, remetendo ao campo conceitual aplicado à elaboração do PPP, Vasconcellos (2019, p. 53), também nos ajuda a refletir que “[...] a identidade da escola não é adotar um rótulo (“construtivista”, “libertadora”, “histórico-crítica” etc). A simples menção de uma determinada linha teórica não ajuda a avançar e, além disso, pode atrapalhar [...]”. Percebeu-se que ao indagar a CP2 sobre o PPP de sua escola, ela o reduz apenas a uma definição teórico-metodológica, o que sinaliza possíveis fragilidades na concretização de seus reais objetivos de mudança da realidade escolar e da sociedade.

De um modo geral, as coordenadoras CP1 e CP2 não demonstraram o entendimento do PPP como norteador do seu trabalho, para “produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador;

crítico e compromissado” (FRANCO, 2016, p. 19); e por isso, também não refletiram em suas falas as repercussões da presença ativa do respectivo documento nos resultados de suas instituições escolares, pois como bem teoriza Vasconcellos (2019, p. 31) “avaliando-se a escola e percebendo sua necessidade, pode tomar iniciativas para superá-las”, e é essa possibilidade que a construção e a reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos viabilizam garantir que escolas e práticas de gestão sejam exitosas.

Partindo para a categoria de análise 3- *o papel do gestor e as dimensões da gestão escolar*; a CP2 expõe ao ser indagada sobre o seu papel na gestão escolar:

Articulador. Junto aos alunos, aos professores, junto aos pais. Porque o objetivo da função do coordenador pedagógico é fazer a articulação do processo de ensino e de aprendizagem. Verificar, acompanhar essas ações, como está o processo, e se não está acontecendo, planejar junto com os professores ações para que o aluno alcance o desempenho desejado [...]

Para ser um articulador, formador e transformador no espaço escolar como teorizam Placco e Almeida (2015), o coordenador pedagógico precisa ter liderança, pois além de mediar os processos de aprendizagem dos alunos, a formação continuada e em serviço dos professores de sua escola é o seu principal papel (SARMENTO, 2015).

Em relação às competências dos gestores nas dimensões da gestão escolar, a CP1 analisa que:

O coordenador está diretamente ligado à gestão pedagógica da escola e todos os processos que nela se desenvolvem, todos os projetos que a escola se dispõe a realizar: as atividades, o acompanhamento pedagógico junto ao grupo de professores com relação aos planejamentos e as propostas de sala de aula; o que vai ser proposto, que trabalho será feito junto aos alunos, junto às famílias [...] A gestão financeira fica a cargo do diretor escolar [...].

Para Lück (2009, p.23) “não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica”. Todavia, a fala da CP1 revela uma realidade comum nas escolas: a responsabilidade das ações pedagógicas da escola somente a cargo do coordenador pedagógico. No entanto, como ressalta Lück (2009, p. 93) a gestão pedagógica é uma das dimensões mais importantes da escola e por isso, é também trabalho do diretor escolar, uma vez que lhe

competete promover “[...] a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos”.

Além da gestão pedagógica e financeira da escola evidenciadas na fala da CP1, são também dimensões de implementação<sup>1</sup> da gestão escolar, conforme Lück (2009): a gestão democrática e participativa; a gestão de pessoas; a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar. Dentre essas, a CP2, destaca a gestão democrática e participativa ao mencionar que:

O principal meio de estimular a participação da comunidade escolar como instrumento de democratização da escola é a promoção de atividades que envolvam toda a comunidade, é dispor os espaços da escola e os equipamentos que a escola dispõe para a realização de atividades que tragam toda a comunidade escolar para a escola [...]

Nesse aspecto, para Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 5) “[...] o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola”. Ainda refletindo a dimensão da gestão democrática e participativa a CP2 argumenta que:

[...] a relação entre gestão escolar e comunidade ela tem que ser de parceria. A comunidade tem que perceber a escola como promotora de um ambiente que seja favorável para as crianças, que seja favorável para os professores estarem desenvolvendo o seu trabalho [...]

Também destacando essa dimensão, a CP1 analisa que “[...] as ações propostas por uma gestão escolar, só podem acontecer de fato, se todos os sujeitos envolvidos estiverem participando efetivamente de todo e qualquer processo”. Uma vez que a escola é um espaço de interações construído por muitos atores, cada um com suas individualidades; o papel do gestor escolar frente às dimensões da gestão escolar não deve ser o de considerá-las desconexas e de responsabilidades isoladas, e sim, o de percebê-las integradas e interativas (LÜCK, 2009).

<sup>1</sup> As dimensões de implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados (Lück, 2009, p. 27).



Na última categoria de análise, 4 - *os desafios da gestão e o sucesso escolar*, as coordenadoras foram motivadas a refletir sobre os maiores desafios enfrentados em sua atuação profissional e relatar as estratégias utilizadas para superá-los. Assim, a CP1 reflete que:

[...] o maior desafio do gestor escolar é ser gerente dos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem dentro da escola. E como estratégias para superar essa dificuldade, eu acredito que o fundamental é a comunicação e a escuta, porque o gestor ele precisa estar atento às necessidades de todos os sujeitos da escola e ele precisa estar disposto a escutar [...] seja professores, seja os demais funcionários da escola, seja as famílias ou alunos. Então, eu acredito que a principal estratégia é a escuta e a comunicação de todos que fazem a comunidade escolar.

Nessa fala, ao examinarmos o desafio posto, de gerenciar os processos de ensino e de aprendizagem e a estratégia utilizada de promoção da escuta e da comunicação, podemos observar além da dimensão da gestão pedagógica, outra imprescindível para o sucesso da escola: a gestão de pessoas. Nessa dimensão, Lück (2009, p. 81), teoriza que compete ao diretor escolar promover a “[...] prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar”. E, ainda, auxiliar “[...] na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, *fazendo-as convergir para os objetivos educacionais*” (*idem, ibidem*, grifo nosso).

Ao que damos destaque na citação anterior, cabe lembrar que todas as ações da escola, de todos os seus profissionais e de toda parceria estabelecida com pais de alunos e de outras instituições, não podem distanciar-se da centralidade da escola: promover aos alunos a aprendizagem de todo conhecimento constituído e acumulado historicamente, formá-los para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Nesse ponto, a CP1 ainda destaca outros desafios enfrentados pela escola: diminuir os índices de reprovação e de infrequência. Considerando o compromisso com a melhoria da aprendizagem dos alunos, a coordenadora destaca as estratégias da educação em tempo integral com atividades diferenciadas e o contato direto com as famílias, por meio do controle de faltas dos alunos e de indicadores do sucesso escolar.

A CP2, ao olhar para os desafios enfrentados pela gestão, rememorou o período da Pandemia do Covid19, ao focar o que lhe competia enquanto coordenadora: o acompanhamento diário das atividades dos alunos. Conforme a CP2, o desafio de acompanhar as atividades foi enfrentado com a estratégia de buscar “[...] o apoio da família, tentando fortalecer os laços entre família e escola, e entre professores também”. Pois, como observa Bandeira (2021, p. 14), “a família precisa fazer parte do processo de educação e desenvolvimento das crianças. A importância dessa participação pode refletir principalmente no interesse do aluno sobre o estudo”. Deste modo, assim como a CP1, a CP2 também considera a parceria com a família um caminho para o sucesso das práticas de gestão exercidas.

## 4 Considerações finais

A gestão escolar das instituições públicas aparece como um objeto permanente de pesquisas, onde são identificados novos e velhos olhares sobre as práticas desenvolvidas e suas repercussões, velhos e novos temas dialogam com novos e velhos problemas, identificando-se que mesmo com os avanços no campo da comunicação e da tecnologia, os processos ainda são marcadamente manuais, o contato entre os sujeitos é representado por buscas ativas diretas ou indiretas pelos membros da gestão.

A pesquisa revelou que a educação existente nas instituições escolares integra realidades sociais naturais e divergentes, que constituem as vidas e os modos de ser de uma população sofrida e espoliada de seus direitos fundamentais. Os dados analisados difundem concepções pedagógicas atravessadas por equívocos teóricos, circunscritos no tempo de formação e extensivos à atuação e à prática profissional, das funções e papéis que produzem mais incertezas e dúvidas, do que compreensão clara e coerente do que cumprir ou poderá cumprir objetivando o sucesso dos diversos segmentos.

As narrativas denunciaram inseguranças gestadas no cotidiano pelo excesso de demandas, exigências e pressões internas e externas, sobretudo quando desautorizam e/ou desconstroem significados do trabalho pensado de forma coletiva e colaborativa, no

qual predominam conhecimentos, saberes, experiências, valores e crenças das pessoas envolvidas. Parece predominar incertezas numa corrida desenfreada por números positivos, baseados em novos referenciais, os quais recorrentemente ignoram ou secundarizam o potencial do grupo gestor e dos professores.

Dados apresentados na composição do trabalho apontam para uma recorrente pressão e busca pela eficiência. A organização escolar é percebida como um problema interno da escola, omitindo-se os condicionantes histórico-sociais, políticos e pedagógicos da situação escolar, dos trabalhadores, dos estudantes e dos familiares. A visão do gestor é maximizada para o alcance dos resultados, destacando-se que muitas vezes os reais problemas são ignorados ou secundarizados, as definições fundamentais para o sucesso escolar em seu contexto geral precisam dialogar com as principais demandas e necessidades do público-alvo de sua atuação, portanto, as relações com a totalidade.

## Referências

BANDEIRA, Glaucio Martins da Silva. Diálogo entre família e escola: necessidade ou entrave?. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf) Acesso em: 30 de ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em 30 de ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 30 de ago. 2023.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília, DF: Liber livro, 2009.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola – processos e práticas.** Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 77-92. *E-book.*

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola – processos e práticas.** Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 61-75. *E-book.*

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste>. Acesso em: 13 de ago.2023. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 de ago.2023.

LIMA, E. A.; NORONHA, C. A. Teoria da objetivação e a gestão democrática: contribuições para a formação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e510426, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e510426. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10426>. Acesso em: 5 de ago. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742018000300876&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742018000300876&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 de ago. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 55-71.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, p. 123-140, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007> Acesso em: 23 de ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2019.

<sup>i</sup> **Evanila Abreu de Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1622-2575>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Graduada em Pedagogia (UECE). Professora efetiva da rede municipal de Educação de Eusébio-CE.

Contribuição de autoria: idealização e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8607613214813101>

E-mail: [evanila.oliveira@aluno.uece.br](mailto:evanila.oliveira@aluno.uece.br)

<sup>ii</sup> **Tania Maria Rodrigues Lopes**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5204-9207>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Pedagogia (URCA) Doutora em Educação Brasileira (UFC). Pós-Doutorado em Educação (UFPB). Professora Adjunta UECE.

Contribuição de autoria: idealização e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9648110299176748>

E-mail: [tania.lopes@uece.br](mailto:tania.lopes@uece.br)

<sup>iii</sup> **Silvina Pimentel Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Pedagogia (UECE) Doutora em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Brasília (UNB). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE).

Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2603980480542328>  
E-mail: [silvina.silva@uece.br](mailto:silvina.silva@uece.br)

**Editora responsável:** Lia Fialho

**Especialista *Ad hoc*:** Fátima Araújo e Danusa Almeida

20

**Como citar este artigo (ABNT):**

OLIVEIRA, Evanila Abreu de; LOPES, Tania Maria Rodrigues; SILVA, Silvina Pimentel. Gestão escolar: práticas e repercussões no sucesso escolar. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e11418, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e11418>

Recebido em 19 de julho de 2023.

Aceito em 03 de setembro de 2023.

Publicado em 11 de outubro de 2023.