

ENTRELINHAS DA ARTICULAÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA EM DIÁLOGO COM OS SISTEMAS FORMAIS

*EDUCATIONAL ARTICULATION BETWEEN THE LINES: THE SCHOOL IN
DIALOGUE WITH FORMAL SYSTEMS*

Benedita Maria Azevedo Martins

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2957660145896680>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2459-6555>

Email: bm261990@gmail.com

José Carlos de Melo

Pós-doutor em Educação (UNISANTOS) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8141>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>

Email: mrzeca@terra.com.br

Resumo: Este ensaio teórico tem como propósito investigar as contribuições da direção escolar e da coordenação pedagógica no âmbito das instituições públicas de ensino, com ênfase na articulação com os órgãos centrais dos sistemas educacionais. A análise respaldada em referenciais como Paro, Lück e Alarcão, evidencia que esses profissionais atuam como mediadores entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas, enfrentando desafios ligados à implementação de currículos, aos processos avaliativos e à formação continuada dos docentes. Os resultados da reflexão indicam que uma ação articulada entre escola e instâncias superiores potencializa a gestão democrática, fortalece a autonomia pedagógica e contribui para a elevação da qualidade educacional. Destaca-se, portanto, a necessidade de uma formação crítica e permanente dos gestores escolares, como condição para consolidar processos interinstitucionais eficazes.

Palavras-chave: Gestão escolar. Coordenação pedagógica. Políticas educacionais.

Abstract: This theoretical essay explores the contributions of school management and pedagogical coordination within public education institutions, focusing on their articulation with central bodies of the education system. Grounded in a theoretical and documentary review supported by authors such as Paro, Lück, and Alarcão, the essay examines how these agents mediate between public policies and everyday pedagogical practices. It analyzes institutional challenges related to the implementation of curricular guidelines, continuing teacher education, and evaluation processes. The findings suggest that integrated action between schools and central institutions reinforces democratic management, strengthens pedagogical autonomy, and enhances the quality of education. The study concludes that effective inter-institutional articulation requires critical and ongoing training for school managers and coordinators.

Keywords: School management. Pedagogical coordination. Educational policies.

Introdução

A educação pública no Brasil configura-se como um espaço de intensas disputas simbólicas, atravessado por obstáculos históricos e atuais que influenciam diretamente a equidade e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Entre os principais desafios, sobressaem a desarticulação das políticas educacionais, a centralização nas tomadas de decisão e as dificuldades persistentes na efetivação de diretrizes pedagógicas consistentes. Neste cenário complexo, as práticas de gestão exercidas por diretores e coordenadores pedagógicos tornam-se elementos centrais, na medida em que conectam as demandas e expectativas da comunidade escolar às orientações provenientes dos órgãos centrais dos sistemas de ensino — tais como secretarias municipais e estaduais, conselhos de educação e instâncias normativas de âmbito nacional.

Essa relação pressupõe dos profissionais de gestão escolar competências que ultrapassam o domínio técnico-administrativo, exigindo também uma atuação pautada na sensibilidade pedagógica e na leitura política das políticas educacionais vigentes. Paro (2007, p. 34) destaca que “a gestão escolar não pode ser compreendida como mero processo administrativo, mas como prática política e pedagógica que interfere diretamente na qualidade do ensino”, evidenciando o caráter estratégico e multifacetado da atuação desses agentes diante das contradições e tensões que atravessam o cotidiano escolar.

Este ensaio teórico propõe-se a analisar as contribuições da direção escolar e da coordenação pedagógica na interlocução com os órgãos centrais dos sistemas públicos de ensino, com foco na concretização das políticas educacionais, na promoção da gestão democrática e no estímulo à autonomia pedagógica. Parte-se do entendimento de que tais profissionais ocupam um papel mediador essencial entre os dispositivos legais e normativos e as realidades concretas vividas nas escolas, sendo suas ações interpretadas a partir de três dimensões indissociáveis: técnica, pedagógica e política.

Segundo Lück (2009, p. 17): “A competência técnica da gestão escolar deve se articular à dimensão política da educação, pois somente assim se pode garantir que a escola se constitua como espaço de formação cidadã, democrática e voltada para a transformação social.”

A reflexão que se desenvolve neste trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, embasando-se nas contribuições teóricas de Vitor Paro (2007), Heloísa Lück (2009), Isabel Alarcão (2003) e Carlos Roberto Jamil Cury (2002), autores amplamente reconhecidos nos campos da gestão educacional, supervisão pedagógica e formulação de políticas públicas em educação. Além disso, são consideradas referências legais e normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com base nesse referencial, o texto organiza-se em quatro seções centrais: a primeira discute os fundamentos teóricos da gestão escolar e a estrutura dos sistemas públicos de ensino; a segunda aborda o papel da direção escolar na articulação institucional e no diálogo com as instâncias superiores; a terceira analisa a coordenação pedagógica como elo entre as práticas educacionais e as diretrizes oficiais; e, por fim, a quarta trata das questões relacionadas à formação dos gestores, ao exercício da autonomia pedagógica e ao fortalecimento de processos democráticos como pilares de uma educação pública comprometida com a justiça social.

Metodologia

A pesquisa adota uma perspectiva qualitativa, alicerçada em abordagens teórica e documental, por considerar que os processos de liderança em instituições educativas constituem fenômenos multifacetados, cuja compreensão demanda uma leitura contextualizada e reflexiva. A escolha por essa abordagem epistemológica decorre da intenção de captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos processos de gestão e formação, em sintonia com o pensamento de Minayo (1994, p. 22), ao afirmar que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e valoriza o processo mais do que o produto”.

A investigação está fundamentada em análise bibliográfica e documental, conforme delimitado por Lüdke e André (1986), que caracterizam esse tipo de estudo como uma estratégia investigativa voltada ao aprofundamento teórico de práticas educacionais, com destaque para aquelas relacionadas à gestão escolar e à coordenação pedagógica. Nas palavras dos autores: “a pesquisa documental é imprescindível quando se quer compreender a lógica organizacional das instituições educacionais a partir de suas normativas e diretrizes políticas” (Lüdke; André, 1986, p. 18).

A escolha metodológica está orientada pelo propósito de compreender os significados atribuídos à liderança institucional no interior das escolas públicas, considerando os elementos normativos e pedagógicos que conformam as práticas de direção e coordenação. A análise dos documentos permite apreender as intencionalidades das políticas educacionais e suas repercussões na promoção de uma gestão democrática e no desenvolvimento das instituições, como destaca Gatti (2002, p. 76): “a análise documental contribui para o entendimento das estruturas formais que moldam a ação dos gestores, sem perder de vista os desafios contextuais e históricos”.

A sustentação teórica da pesquisa está ancorada nas obras de autores que são referência no campo da educação, entre os quais se destacam:

- Paro (2007), ao conceber a gestão como prática pedagógica e política voltada à democratização escolar;
- Lück (2009), ao tratar da liderança pedagógica como elemento articulador do desenvolvimento profissional docente;
- Alarcão (2003), que enxerga a coordenação pedagógica como espaço dialógico e formativo;
- Cury (2002) e Gadotti (2011), ao situarem a educação como expressão de processos sociais mediados por políticas públicas;
- Dourado (2010) e Salas (2015), que refletem sobre a supervisão técnica e a formação em serviço como dimensões estruturantes da liderança educacional.
- Além da fundamentação teórica, foram examinados documentos reguladores da educação básica brasileira, entre os quais se incluem:
 - A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB);
 - O Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014 a 2024;
 - Pareceres e resoluções expedidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente aqueles voltados à formação de docentes, à coordenação pedagógica e à gestão democrática.

Esses documentos foram selecionados por sua relevância e atualidade, sendo considerados fontes primárias para a análise da liderança educacional formal no âmbito das escolas públicas. A articulação entre os referenciais teóricos e os textos normativos possibilita uma leitura crítica das práticas de gestão, evidenciando tanto os desafios quanto às potencialidades da atuação dos profissionais, sobretudo no que tange à formação das equipes escolares e à integração com os órgãos centrais dos sistemas de ensino.

Dessa forma, a metodologia adotada busca apreender os fundamentos da liderança educacional em suas dimensões formativa, dialógica e transformadora, articulando os aspectos político-institucionais, técnico-administrativos e pedagógicos que permeiam a gestão escolar contemporânea.

A Gestão Escolar e os Sistemas Públicos de Ensino: Fundamentos e Políticas

A atuação da gestão escolar no contexto dos sistemas públicos de ensino ultrapassa as fronteiras da administração convencional. Trata-se de uma prática essencialmente política, pedagógica e relacional, voltada à promoção de uma educação pública que seja de qualidade, equitativa e referenciada socialmente. Diante das desigualdades que caracterizam o cenário brasileiro, a escola pública exige práticas de gestão capazes de integrar saberes diversos, perspectivas

plurais e demandas múltiplas. Assim, a gestão escolar se posiciona como eixo central na garantia do direito à educação e na consolidação de uma cultura democrática no ambiente escolar.

Paro (2007, p. 34) destaca que “a gestão escolar não pode ser compreendida como mero processo administrativo, mas como prática política e pedagógica que interfere diretamente na qualidade do ensino”, sinalizando o caráter estratégico dessa atuação. Nesse sentido, o gestor escolar não se restringe à condução de tarefas burocráticas, mas atua como agente articulador de políticas públicas e de práticas pedagógicas conectadas às realidades locais.

A gestão escolar implica, sobretudo, a construção de espaços coletivos de reflexão e tomada de decisão, envolvendo os diversos sujeitos da comunidade educativa. Seu potencial transformador reside na capacidade dos gestores em converter princípios legais e institucionais em ações concretas vivenciadas no cotidiano escolar (Paro, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) confere autonomia aos sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal, desde que resguardados os princípios da gestão democrática. Com isso, espera-se que a administração escolar envolva efetivamente todos os segmentos da comunidade, fomentando a elaboração coletiva dos projetos pedagógicos e administrativos. Como espaço público, a escola deve operar pautada na transparência, na inclusão e no diálogo, sob a condução dos profissionais que compõem sua equipe gestora.

Nesse panorama, a gestão escolar configura-se como expressão concreta das políticas educacionais. Tais políticas não se materializam isoladamente, mas advêm da articulação entre os entes federados — União, Estados, Distrito Federal e Municípios — que operam através de legislações, programas estruturantes, sistemas de avaliação e dispositivos normativos. Essa complexidade exige dos gestores uma compreensão ampla e integrada dos sistemas públicos de ensino, enquanto redes interligadas e dinâmicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) é um exemplo de esforço de articulação federativa em prol de metas compartilhadas. Dentre seus objetivos, destacam-se o fortalecimento da gestão democrática, a melhoria da qualidade educacional e a valorização dos profissionais da educação. Para sua efetivação, são necessárias ações coordenadas entre as unidades escolares e os órgãos centrais — como secretarias de educação, conselhos escolares, fóruns de debate e instâncias de participação social. Conforme afirma Gadotti (2011, p. 68), “uma política pública de educação só se efetiva plenamente quando é apropriada pelos sujeitos escolares, recontextualizada e transformada em ação”.

Nesse arranjo federativo, os diretores e coordenadores pedagógicos exercem suas funções dentro de uma malha institucional complexa, na qual autonomia e cooperação se entrelaçam. A competência para interpretar, adaptar e aplicar as diretrizes oficiais é decisiva para que tais políticas impactem positivamente a aprendizagem dos estudantes e o clima institucional da escola (Gadotti, 2011).

As secretarias municipais e estaduais de educação, enquanto órgãos centrais, desempenham múltiplas funções — desde a formulação de propostas curriculares até a coordenação de programas de formação continuada, passando pela análise de indicadores de desempenho. No entanto, o êxito dessas iniciativas depende da adesão crítica e da capacidade interpretativa das escolas, de modo que sem uma mediação significativa por parte dos gestores, há risco de que tais políticas se dissipem antes de serem efetivadas no cotidiano pedagógico.

Lück (2009, p. 17) enfatiza que “é no cotidiano da escola que as políticas públicas ganham concretude, sendo papel dos gestores promover condições institucionais, humanas e pedagógicas para sua efetiva realização”.

A compreensão dos fundamentos da gestão escolar exige reconhecer seu perfil sistêmico, dialógico e colaborativo, no qual as instâncias locais não apenas recebem orientações externas, mas atuam como territórios de reinterpretação e adaptação de políticas. Os gestores escolares, nesse processo, tornam-se mediadores ativos entre os dispositivos legais e as práticas escolares, assumindo um papel decisivo na construção de uma educação pública que seja ética, inclusiva e orientada pela participação democrática (Lück, 2009).

Além disso, exercer a gestão escolar implica o compromisso com a criação de significados compartilhados e o fortalecimento da cultura institucional. Cabe aos gestores fomentar o diálogo entre os diferentes atores — docentes, discentes, famílias e demais profissionais da escola —

consolidando uma gestão participativa e plural. Tal dinamismo contribui para a formação de uma identidade escolar sólida, capaz de enfrentar os desafios oriundos das desigualdades e da diversidade sociocultural.

Em síntese, os princípios que fundamentam a gestão escolar devem ser analisados com base na perspectiva democrática, na estrutura sistêmica dos sistemas públicos de ensino e na dimensão política das práticas pedagógicas. A qualificação dos gestores, o suporte institucional assegurado pelas instâncias superiores e a conexão entre os diferentes níveis do sistema são aspectos indispensáveis para que a gestão escolar cumpra sua função social de promover o direito à educação com qualidade e justiça.

O Papel da Direção Escolar na Articulação Interinstitucional

A função da direção escolar nos sistemas públicos de ensino ultrapassa sua representação jurídica frente às instâncias administrativas: trata-se de uma posição estratégica na mediação entre as demandas internas da escola e os encaminhamentos propostos pelos órgãos centrais. O diretor atua como articulador de pessoas, projetos e diretrizes, com influência direta sobre o clima institucional, os processos pedagógicos e os resultados de aprendizagem. Para exercer esse papel com efetividade, são exigidas competências amplas e interdependentes — liderança pedagógica, habilidade de interlocução interinstitucional e compromisso com a gestão democrática.

Conforme assinala Paro (2007, p. 45), “o diretor escolar não pode se limitar a cumprir ordens impostas de forma hierárquica; sua atuação exige consciência crítica e capacidade de mediação entre as políticas oficiais e a realidade escolar”. Isso implica reconhecer que o gestor não deve assumir postura subserviente frente às determinações superiores, mas atuar como tradutor das políticas públicas, conferindo-lhes sentido no contexto específico de cada unidade escolar e no âmbito do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A interlocução com os órgãos centrais — como secretarias de educação, diretorias regionais, conselhos escolares e instâncias técnicas — representa um canal importante para garantir o acesso a recursos financeiros, apoio pedagógico, dados estratégicos e programas formativos. Contudo, essas relações institucionais nem sempre se dão em condições equitativas: a presença de burocracias excessivas, práticas verticalizadas e assimetrias decisórias pode enfraquecer a autonomia da escola e dificultar a inovação pedagógica.

Para lidar com esse cenário, o diretor precisa desenvolver estratégias de aproximação crítica e diálogo ativo com os gestores dos sistemas centrais. Ao mesmo tempo, deve fomentar a participação de professores, estudantes, funcionários e familiares nos processos decisórios, consolidando um modelo de gestão orientado pela escuta e pela colaboração.

Lück (2009, p. 21) observa que “uma direção escolar comprometida com a participação coletiva contribui para o fortalecimento da identidade institucional e para a melhoria da qualidade educacional”. De fato, estudos mostram que escolas que adotam práticas democráticas de gestão apresentam maior engajamento dos sujeitos, desempenho pedagógico superior e ambientes organizacionais mais integrados.

Nesse contexto, a formação continuada do diretor escolar emerge como elemento chave para o aprimoramento de sua atuação. Dominar aspectos como legislação educacional, liderança pedagógica, planejamento institucional e mediação de conflitos torna-se condição para enfrentar os desafios do cargo e superar posturas tecnicistas que ainda persistem em muitas redes públicas. Lück (2009), defende que somente por meio de formações qualificadas se torna possível promover uma gestão escolar crítica e transformadora.

Dessa forma, é necessário que as políticas públicas prevejam programas de formação voltados especificamente à função diretiva, abordando dimensões práticas e conceituais da gestão: planejamento e avaliação, legislação vigente, metodologias participativas, gestão de pessoas, liderança ética, entre outras. Esse investimento fortalece o gestor como sujeito ativo no processo educacional e como liderança comprometida com a qualidade social da escola.

O papel da direção escolar, ao mediar as relações entre a escola e os sistemas públicos de ensino, não se limita ao cumprimento normativo, mas transforma-se em locus de concretização das políticas educacionais. É nessa função que as diretrizes legais são reinterpretadas e convertidas

em práticas pedagógicas compatíveis com a realidade escolar — sempre com atenção às particularidades culturais, sociais e econômicas da comunidade.

Assumir essa posição requer sensibilidade, escuta e flexibilidade. O diretor torna-se, assim, uma liderança crítica, capaz de identificar demandas específicas, negociar prioridades e construir soluções integradas. Paro (2007, p. 46) reforça essa ideia ao afirmar que “o exercício da direção escolar como mediação requer sensibilidade para lidar com os conflitos, capacidade de articulação de interesses e domínio da linguagem educacional como instrumento de transformação social”.

Ao contrário da imagem tradicional do gestor como executor de normas, o diretor escolar contemporâneo deve ser reconhecido como sujeito intelectual, que articula saberes práticos e teóricos, contribui para a formação integral dos estudantes e impulsiona os processos educativos por meio da valorização do coletivo. Libâneo (2012, p. 63) complementa: “a gestão escolar exige do diretor uma postura de liderança que valorize o diálogo, a autonomia docente e a construção colaborativa dos projetos educativos”.

Vale lembrar que nas redes públicas de ensino, esse profissional frequentemente atua em condições adversas — enfrentando escassez de recursos, estrutura precária, altos índices de vulnerabilidade escolar e baixa oferta de apoio técnico. Tais limitações demandam que o gestor exerça criatividade e proatividade, negociando com os órgãos centrais e adaptando as propostas oficiais às especificidades locais. Esse processo de interlocução deve ocorrer com criticidade, evitando que a escola se torne apenas espaço de reprodução normativa.

O diálogo entre as unidades escolares e os órgãos centrais deve ser pautado pela cooperação e pelo respeito às diversidades. O diretor escolar exerce papel relevante ao construir pontes institucionais que garantam condições de trabalho adequadas, recursos pedagógicos e formação continuada para sua equipe. Essa articulação exige domínio técnico, visão política e postura ética frente às diferenças que permeiam as estruturas administrativas.

Nesse cenário, a gestão democrática surge não apenas como modelo organizacional, mas como princípio orientador da ação pedagógica. Cabe ao diretor promover a participação de todos os segmentos escolares — professores, estudantes, famílias e demais colaboradores — em decisões que envolvem desde o planejamento até a avaliação das ações. Lück (2009, p. 22) observa que “a democratização da gestão escolar exige não apenas estruturas formais participativas, como conselhos e assembleias, mas também práticas cotidianas de escuta, acolhimento e construção coletiva de soluções”.

O fortalecimento da gestão participativa contribui, ainda, para o desenvolvimento da cultura institucional. Quando os sujeitos envolvidos na rotina escolar se percebem escutados e valorizados, tendem a ampliar seu engajamento com os objetivos comuns, a fortalecer os vínculos afetivos com a escola e a construir ambientes de convivência mais saudáveis. A escola deixa de ser apenas um espaço de instrução, tornando-se lugar de vivências significativas, construção de identidade e partilha de saberes.

Na dimensão pedagógica, a liderança exercida pelo diretor deve apoiar o planejamento, acompanhar o trabalho docente, estimular a prática reflexiva e garantir o acesso igualitário ao conhecimento. Criar ambientes favoráveis ao aprendizado, apoiar projetos inovadores e promover articulações interdisciplinares são ações que qualificam o papel da gestão na promoção de aprendizagens com sentido.

Esse perfil gestacional pressupõe processos permanentes de formação profissional. Mais do que capacitações pontuais, o que se requer são trajetórias continuadas de formação que envolvam temas como: planejamento estratégico, políticas educacionais, gestão por resultados, mediação de conflitos, avaliação institucional, inovação pedagógica e inclusão. A consolidação dessa postura crítica e propositiva depende da intencionalidade das políticas públicas, que devem oferecer respaldo estruturante para o desenvolvimento dos gestores escolares.

Investir na formação e valorização da carreira diretiva representa um passo decisivo rumo à construção de escolas mais democráticas, inclusivas e efetivas. Como enfatiza Gandin (2002, p. 52), “a formação dos dirigentes escolares é condição básica para o sucesso das políticas educacionais e para a construção de uma escola democrática e cidadã”.

Apesar dos múltiplos desafios enfrentados, a direção escolar permanece como espaço privilegiado para o exercício da liderança transformadora. Por meio de práticas participativas,

mediações políticas e compromisso pedagógico, o diretor pode contribuir de forma decisiva para a efetivação do direito à educação e para o fortalecimento da escola pública como agente de transformação social.

A Coordenação Pedagógica como Elo entre a Escola e os Órgãos Centrais

A atuação da coordenação pedagógica nas escolas públicas brasileiras tem ganhado centralidade na configuração organizacional e pedagógica, extrapolando o caráter meramente técnico de suporte ao corpo docente. Trata-se de uma função estratégica que transita entre o acompanhamento das práticas educativas, a mediação das diretrizes institucionais e o diálogo com os diversos agentes que compõem o sistema educacional.

A perspectiva formadora atribuída ao coordenador pedagógico, conforme Alarcão (2003, p. 23), evidencia seu papel no estímulo à reflexão crítica dos professores, contribuindo diretamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas: “o coordenador pedagógico é um formador de professores no contexto escolar, promovendo a reflexão e a mudança das práticas docentes”. Esse processo formativo é mediado pelo cotidiano da escola, permitindo que os profissionais da educação ressignifiquem os discursos e normativas externas à luz de suas vivências e dos desafios locais.

Essa mediação torna-se vital para que políticas públicas — como diretrizes curriculares, avaliações em larga escala e programas de formação — não se reduzam à mera implementação acrítica, mas sejam reinterpretadas à luz do PPP de cada unidade escolar. Nesse sentido, o coordenador pedagógico transforma-se em vetor de tradução entre intenções políticas e ações pedagógicas contextualizadas, conforme reforça Lück (2009, p. 72): “o coordenador pedagógico deve ser o elo entre os diferentes níveis da organização educacional, favorecendo a integração entre intenção política e ação pedagógica”.

A relação entre coordenação pedagógica e órgãos centrais da educação ocorre por meio de múltiplos instrumentos: reuniões técnicas, compartilhamento de orientações, documentos normativos e ações de formação. No entanto, essa articulação não pode se limitar à transmissão vertical de diretrizes. Requer escuta ativa das demandas do chão da escola, domínio crítico da legislação educacional e autonomia para reinterpretar documentos oficiais conforme a realidade concreta da comunidade escolar.

Para que o coordenador exerça esse papel com eficácia, é imprescindível que tenha condições objetivas favoráveis: tempo específico para a função, formação continuada que contemple dimensões teóricas e práticas da gestão pedagógica, e suporte institucional. Quando esse profissional tem respaldo adequado, seu protagonismo contribui para a construção de culturas escolares mais reflexivas, colaborativas e sensíveis às especificidades locais.

Outro aspecto relevante diz respeito à implementação de uma cultura avaliativa com viés formativo e emancipador. O coordenador pedagógico pode catalisar processos de análise crítica dos resultados das avaliações externas — como o IDEB, SAEB e provas estaduais — ressignificando-os como indicadores de reflexão, planejamento e reorientação das práticas, e não como instrumentos de controle ou culpabilização docente. Essa abordagem fortalece o papel da avaliação como componente do ciclo formativo.

Conforme destaca Alarcão (2003), o coordenador deve favorecer espaços contínuos de formação, no qual os saberes docentes são valorizados, e as experiências são compartilhadas como insumo para o aprimoramento pedagógico. Isso inclui promover rodas de conversa, jornadas formativas, acompanhamento das aulas, planejamento conjunto e apoio à inovação curricular. Tais práticas convergem com o ideal de uma gestão democrática e humanizada.

Sob essa perspectiva, o coordenador pedagógico torna-se figura-chave na consolidação de um ambiente educacional voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes, atuando não apenas como técnico responsável pela execução das propostas, mas como liderança intelectual e mediadora dos processos que dão sentido à prática pedagógica. Essa atuação exige habilidades relacionais, conhecimento sobre políticas públicas e, acima de tudo, um compromisso ético com a equidade e a justiça educacional.

A valorização dessa função — seja por meio de políticas públicas que assegurem formação contínua ou pela ampliação de sua autonomia dentro da estrutura escolar — representa um passo importante para a consolidação de escolas públicas comprometidas com a qualidade social da educação. Como resume Lück (2009), a coordenação pedagógica é mediadora essencial entre as intenções políticas e o fazer cotidiano dos professores. Para além da técnica, é uma função que envolve sensibilidade, escuta e capacidade de liderança educacional.

Formação Continuada e Implementação de Políticas Educacionais

No campo das políticas públicas educacionais, a formação continuada dos profissionais da educação — especialmente da direção escolar e da coordenação pedagógica — configura-se como um eixo estruturante da consolidação de práticas democráticas, reflexivas e transformadoras. Mais do que simples atualização técnica, trata-se de um percurso formativo que articula saberes, vivências e contextos, potencializando o protagonismo dos agentes escolares na construção de culturas institucionais emancipatórias.

Conforme Salas (2015, p. 87), “a formação permanente deve ser compreendida como um processo reflexivo, crítico e emancipador, capaz de fortalecer o protagonismo dos profissionais da educação”. Essa concepção rompe com abordagens tradicionais centradas no treinamento instrumental, propondo uma formação que estimula a leitura crítica da realidade e a produção coletiva de soluções pedagógicas contextualizadas. Salas (2015), reforça que esse processo deve viabilizar a apropriação consciente das diretrizes educacionais, permitindo sua ressignificação de acordo com as singularidades de cada unidade escolar.

A atuação dos órgãos centrais — como secretarias de educação e diretorias regionais — assume papel estratégico nesse movimento, seja na formulação de programas de formação, seja no acompanhamento de sua implementação. Para que tais iniciativas sejam efetivas, é necessário que partam de diagnósticos construídos com a escuta ativa dos gestores escolares, respeitando a pluralidade dos territórios e evitando propostas uniformizadoras, descoladas da realidade institucional.

Nesse sentido, os marcos das políticas públicas vigentes — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Planos Municipais e Estaduais de Educação, e os indicadores de avaliação — devem ser incorporados aos programas formativos a partir de uma perspectiva dialógica. Isso exige que a formação não se configure como um processo de adesão acrítica aos discursos oficiais, mas sim como espaço de construção coletiva, análise contextualizada e debate pedagógico qualificado. Gadotti (2011, p. 54) argumenta que “a formação continuada deve estimular a leitura crítica da realidade e a construção de propostas pedagógicas coerentes com os desafios sociais e educacionais”.

A partir dessa concepção, a formação continuada contribui de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino, da gestão escolar e da implementação curricular. A direção e a coordenação pedagógica, enquanto lideranças institucionais, tornam-se multiplicadoras desses processos, organizando tempos e espaços formativos dentro da escola e promovendo culturas colaborativas pautadas na partilha de saberes e na valorização das experiências docentes (Gadotti, 2015).

Contudo, diversas limitações operacionais persistem no cotidiano das redes públicas, dificultando a efetivação plena da formação continuada. A sobrecarga de tarefas administrativas, a ausência de políticas de valorização profissional, a falta de tempo institucional reservado para o estudo e a escassez de recursos comprometedores são entraves que afetam a adesão dos educadores às propostas formativas. Dourado (2010, p. 34) destaca: “não há política de formação continuada eficaz se não houver condições objetivas para que os profissionais participem ativamente desse processo: tempo, apoio institucional e valorização do saber docente são elementos imprescindíveis”.

Torna-se imperativo, portanto, que as políticas públicas considerem esses fatores estruturais na concepção e execução dos programas formativos. A formação continuada precisa ser concebida como um direito profissional e como parte integrante da carreira docente, demandando investimento sustentável, acompanhamento sistemático e reconhecimento institucional. Dourado (2010), alerta para a necessidade de considerar as diferentes realidades escolares como referência para decisões políticas nesse campo, evitando modelos genéricos ou descolados do cotidiano.

A diversidade metodológica também se apresenta como requisito para potencializar a formação: cursos presenciais e híbridos, comunidades de aprendizagem online, grupos de estudo territoriais,

supervisão pedagógica in loco e ações formativas em serviço são algumas das possibilidades que permitem respeitar os ritmos, perfis e demandas dos profissionais da educação.

Em síntese, a formação continuada deve ser compreendida como elo vital entre as instâncias centrais dos sistemas de ensino e a prática educativa, funcionando como motor de inovação, reflexão e qualificação das ações escolares. Ao estruturar políticas formativas pautadas na relevância contextual, na escuta dos profissionais e na construção coletiva de saberes, os sistemas públicos dão um passo decisivo na promoção da equidade educacional e da valorização da educação pública como direito social.

Autonomia, Avaliação e Supervisão: Tensões e Mediações

A autonomia escolar, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), constitui um princípio estruturante da gestão educacional, expressando o compromisso com a descentralização, a valorização das especificidades locais e o protagonismo das unidades escolares na condução de seus projetos formativos. Esse conceito ultrapassa o sentido de independência formal, vinculando-se à capacidade institucional de tomar decisões pedagógicas e administrativas de maneira responsável, contextualizada e respaldada por condições objetivas. Como salienta Paro (2007, p. 33), “a autonomia escolar não pode ser pensada como independência absoluta, mas como a capacidade de decidir com responsabilidade, com base em condições objetivas e suporte institucional”.

Essa compreensão pressupõe que a autonomia não se realiza de modo isolado, mas por meio de processos coletivos, sustentados por políticas públicas que garantam apoio técnico, recursos adequados e espaços participativos de decisão. Paro (2007) complementa que a autonomia escolar depende da existência de condições institucionais e formativas que viabilizem a tomada de decisão consciente e qualificada, alinhada às necessidades da comunidade escolar.

Nesse panorama, os gestores, especialmente diretores e coordenadores pedagógicos, desempenham um papel estratégico como mediadores entre os marcos legais e os contextos escolares específicos. São responsáveis por negociar os sentidos das políticas educacionais com base nas vivências, demandas e singularidades das unidades, atuando como intérpretes da legislação e como defensores da identidade institucional. Essa função exige habilidades de leitura crítica, escuta qualificada e liderança democrática, capazes de articular os interesses diversos em jogo.

Um dos maiores desafios à autonomia escolar é representado pela cultura de avaliação presente nos sistemas educacionais, muitas vezes centrada em indicadores quantitativos e metas padronizadas. Se não acompanhada de ações formativas e de leitura contextualizada, tal cultura pode reforçar lógicas punitivas e enfraquecer o protagonismo dos sujeitos escolares. Lück (2009, p. 61) adverte que “a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de análise e reflexão, capaz de contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e da gestão escolar”, o que implica superar visões reducionistas de desempenho e transformar os dados avaliativos em insumos para a construção coletiva de estratégias educacionais.

Assim, é imprescindível que os gestores desenvolvam competências críticas para interpretar os resultados — sejam provenientes de avaliações internas ou externas — de modo a incorporá-los ao projeto político-pedagógico da escola. Esse processo envolve a mobilização da equipe docente, dos estudantes e da comunidade para o enfrentamento dos desafios e a valorização dos avanços, transformando a avaliação em uma ferramenta de aprimoramento institucional e não de punição ou controle. Lück (2009) reforça que essa leitura crítica é condição para que a avaliação cumpra seu papel pedagógico e formativo.

A supervisão técnica realizada pelos órgãos centrais também compõe esse cenário de tensão e mediação. Pode operar como ação orientadora, promovendo o desenvolvimento profissional e institucional, ou assumir feições burocráticas e de fiscalização. Alarcão (2003, p. 44) define que “a supervisão eficaz é aquela que promove o crescimento profissional dos docentes e gestores, respeitando a diversidade e os contextos locais das escolas”, apontando para a necessidade de ações dialógicas e contextualizadas.

A valorização da supervisão como espaço de formação — e não apenas como instrumento de controle — depende da construção de políticas públicas que reconheçam a diversidade das

realidades escolares e estimulem processos de acompanhamento pedagógico com intencionalidade emancipadora. Alarcão (2003, p. 45) salienta que a supervisão dialogada tem potencial para fortalecer a autonomia escolar e contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade educacional.

Nesse contexto, a mediação exercida pela equipe gestora torna-se ponto de equilíbrio entre as exigências sistêmicas e os projetos institucionais. A direção e a coordenação pedagógica precisam dominar saberes normativos, habilidades relacionais e princípios ético-políticos que lhes permitam traduzir, adaptar e negociar políticas públicas sem perder de vista o compromisso com a equidade, a inclusão e a valorização dos sujeitos escolares. Essa mediação é também espaço de resistência às lógicas centralizadoras que fragilizam o exercício da autonomia.

Importa ressaltar que a autonomia escolar não se limita ao âmbito organizacional, mas envolve diretamente os sujeitos que compõem a escola. Estimular a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e demais colaboradores na tomada de decisões fortalece a gestão democrática e amplia a legitimidade das ações pedagógicas. A construção coletiva das estratégias educacionais é condição para que a autonomia se efetive de forma substantiva.

Por essa razão, a formação continuada dos gestores escolares — especialmente no que tange à compreensão crítica das políticas educacionais — constitui dimensão essencial da consolidação da autonomia institucional. Dourado (2010, p. 70) argumenta que “uma formação crítica deve possibilitar que os gestores compreendam as políticas educacionais em suas múltiplas dimensões e desenvolvam capacidades para liderar processos participativos e transformadores”, articulando leitura contextualizada das políticas com práticas ético-pedagógicas.

A autonomia escolar realiza-se na ação concreta dos sujeitos. Exige o desenvolvimento de competências políticas, formativas e técnicas para interpretar, adaptar e transformar as diretrizes sistêmicas em projetos educacionais comprometidos com a justiça social e com a qualidade democrática da educação pública. Como sublinha Dourado (2010), investir na formação dos gestores é investir na consolidação da autonomia e na capacidade da escola de ser espaço de transformação e cidadania.

Resultados e Discussão

A análise crítica dos referenciais teóricos (Paro, 2007; Lück, 2009; Alarcão, 2003; Gadotti, 2011; Dourado, 2010; Salas, 2015) e dos documentos normativos revelou que a atuação articulada da direção e da coordenação pedagógica constitui um eixo estruturante para a efetivação contextualizada das políticas educacionais nas redes públicas de ensino. Os dados evidenciam que esses profissionais ocupam lugar estratégico na mediação entre os sistemas centrais e a realidade concreta das escolas, influenciando diretamente a qualidade da gestão, das práticas pedagógicas e dos processos formativos.

Os resultados corroboram que:

A gestão democrática, quando efetivamente implementada, potencializa o engajamento dos diversos segmentos da comunidade escolar e promove avanços nos indicadores de aprendizagem e pertencimento institucional. Essa perspectiva, conforme Lück (2009), pressupõe não apenas a existência de estruturas formais de participação, mas também a consolidação de uma cultura organizacional pautada na escuta ativa, na corresponsabilidade e na construção coletiva das decisões escolares.

A formação continuada, especialmente quando fundamentada em metodologias dialógicas e articulada às demandas contextuais das unidades escolares, contribui para o aprimoramento da prática docente e da atuação gestora. Salas (2015) defende que esse processo deve ser compreendido como percurso reflexivo, crítico e emancipador — capaz de fortalecer o protagonismo dos profissionais da educação na interpretação e na resignificação das políticas públicas.

A autonomia escolar revela-se como conquista progressiva e relacional, dependente da existência de condições institucionais adequadas, da valorização do trabalho coletivo e de uma supervisão técnica com caráter formativo. Paro (2007) adverte que a autonomia não pode ser concebida como independência absoluta, mas sim como capacidade de decisão responsável, sustentada por suporte institucional e por práticas democráticas de gestão.

A **avaliação**, desde que compreendida como instrumento dialógico de diagnóstico e não como mecanismo punitivo, apresenta potencial para orientar o planejamento escolar e promover a melhoria contínua das ações pedagógicas. Lück (2009) sublinha a importância de desenvolver uma cultura avaliativa que estimule a análise crítica dos resultados e a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas, ampliando o sentido formativo dos processos avaliativos.

Essas evidências apontam para a urgência de políticas públicas que reconheçam a complexidade da atuação gestora, promovam espaços efetivos de formação continuada e assegurem canais institucionais de escuta às escolas. Gadotti (2011) defende que é na articulação entre leitura crítica da realidade e proposição de práticas pedagógicas situadas que se consolida a dimensão transformadora da educação pública.

A discussão aponta, ainda, que a valorização da direção e da coordenação pedagógica transcende o plano técnico-administrativo, exigindo reconhecimento da dimensão intelectual e ética de sua atuação. Dourado (2010) enfatiza que somente por meio de formações críticas e contextualizadas será possível preparar gestores para liderar processos escolares participativos, inclusivos e orientados para a justiça social.

Consolida-se, assim, a compreensão de que a atuação da equipe gestora é elemento central na construção de uma educação pública democrática, plural e com qualidade social. Fortalecer a autonomia das escolas, apoiar a formação dos profissionais da educação e desenvolver mecanismos de avaliação formativa são caminhos indispensáveis para a transformação do cotidiano escolar e para a efetivação dos direitos educacionais.

Quadro 1. Evidências da pesquisa e implicações para a gestão escolar

Evidência Identificada	Implicações para a Gestão Escolar
Gestão democrática fortalece o engajamento e melhora indicadores educacionais	Necessidade de práticas participativas e construção de espaços decisórios coletivos
Formação continuada articulada às necessidades locais qualifica práticas pedagógicas	Investimento em programas formativos contextuais e promoção da escuta ativa entre gestores e docentes
Autonomia escolar depende de condições institucionais e supervisão técnica orientadora	Importância da garantia de recursos, infraestrutura e apoio técnico permanente
Avaliação como diagnóstico favorece planejamento e melhoria	Reconfiguração da cultura avaliativa, voltada ao uso pedagógico dos resultados
A atuação da direção e da coordenação é central para uma educação democrática e inclusiva	Reconhecimento político da liderança escolar e valorização das especificidades locais

Fonte: Martins (2025).

Conclusão

A trajetória analítica percorrida neste estudo revelou com clareza o papel central da equipe gestora — composta pela direção escolar e pela coordenação pedagógica — na materialização das políticas educacionais em contextos escolares singulares. A atuação desses sujeitos ultrapassa as fronteiras administrativas e institucionais, assumindo feições pedagógicas, formativas e políticas, expressas na capacidade de mediar demandas sistêmicas e locais com sensibilidade, criticidade e responsabilidade coletiva.

Verificou-se que a consolidação de práticas democráticas de gestão é capaz de fortalecer os vínculos institucionais e elevar o engajamento dos sujeitos escolares, impactando diretamente os indicadores de qualidade educacional. Tal constatação dialoga com os apontamentos de Lück (2009), que entende a gestão democrática como paradigma organizacional e prática político-pedagógica comprometida com a escuta, o acolhimento e a construção de soluções coletivas.

Do mesmo modo, a formação continuada, concebida como processo crítico e emancipador (Salas, 2015; Gadotti, 2011; Dourado, 2010), foi identificada como pilar estratégico para o

fortalecimento da liderança escolar e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Quando articulada às especificidades locais e à valorização do saber docente, ela potencializa trajetórias profissionais e amplia a capacidade de atuação reflexiva e propositiva dos gestores.

No que diz respeito à autonomia escolar, os achados reforçam que ela se realiza de forma relacional e condicionada ao suporte institucional, à supervisão formativa e ao reconhecimento da diversidade escolar como fundamento para a tomada de decisões. Paro (2007) contribui com essa leitura ao afirmar que a autonomia exige responsabilidade, mediação crítica e condições objetivas para o seu exercício pleno.

As práticas de avaliação institucional, quando compreendidas sob a perspectiva do diagnóstico colaborativo — conforme Lück (2009) e Alarcão (2003) —, revelam-se como instrumentos potentes de planejamento e melhoria contínua. A gestão escolar, ao ressignificar os resultados avaliativos, promove não apenas a qualificação das ações pedagógicas, mas também o envolvimento dos sujeitos escolares na construção de metas e estratégias compartilhadas.

Dessa forma, conclui-se que a valorização da equipe gestora, o fortalecimento das práticas democráticas, o investimento em formação crítica e o reconhecimento da autonomia como princípio orientador são dimensões interdependentes na construção de uma educação pública de qualidade social, inclusiva e comprometida com os direitos humanos. Cabe às políticas públicas acolherem essas evidências e traduzirem-nas em ações concretas de suporte, formação e valorização dos profissionais da educação, reconhecendo na direção e na coordenação pedagógica sujeitos intelectuais e políticos que sustentam o projeto educativo emancipador.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: caracterização e tendências da década de 2000. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 34–72, jan./abr. 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e democracia: políticas e práticas educativas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo: prática transformadora da escola**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ateliê, 2007.

SALAS, Mary. **Formação continuada**: reflexões sobre a prática e a política educacional. Curitiba: Editora CRV, 2015.

Recebido em: 15 de Setembro de 2025

Aceito em: 07 de Novembro de 2025