

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# GESTÃO EDUCACIONAL E A DEFASAGEM NA APRENDIZAGEM: A ATUAÇÃO DOS DIRIGENTE ESCOLARES PARA A SUPERAÇÃO DAS FRAGILIDADES EDUCACIONAIS

Brenda Ramalho, Marymili Segura Vera

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7188>

Submetido em: 2023-10-15

Postado em: 2023-12-04 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: A versão anterior foi publicada sem o ORCID da autora Dra. Marymili Segura Vera.

## GESTÃO EDUCACIONAL E A DEFASAGEM NA APRENDIZAGEM: A ATUAÇÃO DOS DIRIGENTE ESCOLARES PARA A SUPERAÇÃO DAS FRAGILIDADES EDUCACIONAIS

BRENDA DE SOUZA RAMALHO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0708-6017>

[<brenda.s.ramalho@gmail.com>](mailto:brenda.s.ramalho@gmail.com)

MARYMILI SEGURA VERA<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8812-3600>

[<marymilisegura@gmail.com>](mailto:marymilisegura@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad de la Empresa (UDE). Montevideú, Uruguai.

<sup>2</sup> Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar o papel dos gestores escolares para a superação da defasagem na aprendizagem de seus estudantes. Para tanto, recorreu-se à revisão de literatura amparada nas contribuições clássicas de teóricos com notória validação no campo acadêmico a fim de se obter subsídios para a realização da discussão e análise crítica sobre a atuação desses profissionais frente a um desafio educacional cujos impactos não se restringem à vida escolar dos sujeitos matriculados. Nesse sentido, essa pesquisa destaca os conceitos de Libâneo (1994, 2001, 2011) e Lück (2000) sobre a gestão educacional e as atribuições e responsabilidades inerentes à função dos gestores escolares enquanto agentes responsáveis pela organização geral e adequada condução do trabalho pedagógico das instituições de ensino sob sua administração. Sobre a avaliação institucional, recorreu-se principalmente aos ideias de Luckesi (2011) e, especificamente em relação à compreensão da defasagem na aprendizagem e os possíveis obstáculos à superação dessa condição educacional, foram encontradas contribuições teóricas relevantes nos estudos de Vygotsky (2007) e Ausubel (2003). Entre as considerações finais vale destacar a indispensabilidade de encaminhamento das práticas avaliativas à compreensão das fragilidades institucionais, assim como a necessidade contínua de (re)formulação do planejamento estratégico desses espaços escolares e análise objetiva da própria prática e responsabilidade enquanto gestores.

**Palavras-chave:** avaliação institucional, defasagem na aprendizagem, gestão escolar, planejamento estratégico.

### EDUCATIONAL MANAGER AND LEARNING GAPS: THE ROLE OF SCHOOL LEADERS IN OVERCOMING EDUCATIONAL WEAKNESSES

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the role of school managers in overcoming learning gaps among their students. For this purpose, a literature review was conducted, drawing on the classic contributions of theorists widely recognized in the academic field to provide insights for the discussion and critical analysis of the performance of these professionals in the face of an educational challenge which impacts are extended beyond the academic students' lives. In this regard, this research highlights the concepts of Libâneo (1994, 2001, 2011) and Lück (2000, 2006, 2009) concerning educational management and the responsibilities and duties of school managers as agents responsible for the overall organization and effective execution of the pedagogical work of the educational institutions under their administration. Concerning institutional assessment, we

primarily referred to the ideas of Luckesi (2011), and specifically, in relation to understanding the learning gap and potential obstacles to overcoming this educational condition, we found relevant theoretical contributions in the studies of Vygotsky (2007) and Ausubel (2003).

In the final considerations, it is worth highlighting the indispensability of directing evaluative practices toward understanding institutional weaknesses, as well as the continuous need for (re)formulating the strategic planning of these educational spaces and conducting an objective analysis of one's own practice and responsibilities as managers.

**Keywords:** institutional assessment, learning gaps, school management, strategic planning.

## **EL GESTOR EDUCATIVO Y LA BRECHA EN EL APRENDIZAJE: EL PAPEL DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN LA SUPERACIÓN DE LAS DEBILIDADES EDUCATIVAS**

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo analizar el papel de los directores escolares en la superación de las deficiencias en el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, se llevó a cabo una revisión de la literatura basada en las contribuciones clásicas de teóricos ampliamente reconocidos en el ámbito académico, con el fin de obtener aportes para llevar a cabo la discusión y el análisis crítico sobre el desempeño de estos profesionales ante un desafío educativo cuyos impactos no se limitan a la vida escolar de los sujetos matriculados. En este sentido, esta investigación destaca los conceptos de Libâneo (1994, 2001, 2011) y Lück (2000, 2006, 2009) en cuanto a la gestión educativa y las responsabilidades inherentes a la función de los directores escolares como agentes responsables de la organización general y la adecuada conducción del trabajo pedagógico de las instituciones educativas bajo su administración. En cuanto a la evaluación institucional, nos basamos principalmente en las ideas de Luckesi (2011), y específicamente en lo que respecta a la comprensión de la brecha en el aprendizaje y posibles obstáculos para superar esta condición educativa, encontramos contribuciones teóricas relevantes en los estudios de Vygotsky (2007) y Ausubel (2003). En las consideraciones finales, es importante destacar la necesidad de dirigir las prácticas de evaluación hacia la comprensión de las debilidades institucionales, así como la necesidad continua de (re)formular la planificación estratégica de estos espacios escolares y realizar un análisis objetivo de la propia práctica y responsabilidad como gestores.

**Palabras clave:** brecha en el aprendizaje, evaluación institucional, gestión escolar, planificación estratégica.

## **INTRODUÇÃO**

Uma educação de qualidade possui implicações relacionadas não somente ao nível instrucional a que um indivíduo tem acesso, mas também pode ser associada a outros aspectos, como fatores econômicos, sociais, culturais e oportunidades futuras. Sua influência possui efeitos a curto, médio e longo prazos, sendo o ensino de alto nível um direito público a ser buscado mundialmente, conforme disposto no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Não por acaso, a meta global de número quatro prevista pelos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) presentes na Agenda 2030 expressa justamente a necessidade de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Sobre esse objetivo, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), buscar uma educação de qualidade não está associado exclusivamente às oportunidades

de aquisição de conhecimentos formais, sendo capaz de afetar de modo transversal a qualidade de vida e bem-estar social de toda uma população. (CEPAL, 2022) Apesar disso, os países da América Latina ocupam posições preocupantes nos rankings educacionais mundiais. No índice anual de competitividade do International Institute for Management Development de 2022, por exemplo, de um total de 63 países avaliados, o Chile figurou como 45º e o Brasil em 59º (ficando somente na frente da África do Sul, Argentina e Venezuela) (IMD, 2022).

Considerando a realidade brasileira, seu ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como um direito humano constitucionalizado, o qual não pode ser negado e deve ser fornecido gratuitamente pelo Poder Público com base na garantia de padrões mínimos de qualidade e condições de permanência (BRASIL, 1988). Logo, é imprescindível que haja um esforço conjunto na sociedade civil na busca de estratégias voltadas à superação das desigualdades educacionais no país, avançando na consolidação de práticas inclusivas, igualitárias e qualitativas no ensino desse território.

Nesse sentido, é necessário que os gestores escolares, com o devido apoio das instâncias educacionais superiores, estejam atentos ao padrão de serviço ofertado dentro desses espaços educacionais, de modo a viabilizar que os educandos não somente recuperem as lacunas existentes em sua aprendizagem, mas que também que se beneficiem integralmente dos impactos transversais associados à qualidade elevada desse serviço – em conformidade com Libanio (1994, 2001, 2011) –, sobretudo em um período tão delicado de perdas educacionais em decorrência da pandemia de coronavírus.

Em que um quantitativo expressivo de brasileiros ficou sem interação presencial com as instituições de ensino de diversos níveis, demandando necessidade de adequação desses estabelecimentos para o ensino remoto e adaptação do corpo discente para participação nas atividades. Um grande obstáculo à concretização desse objetivo, contudo, foram as vulnerabilidades socioeducacionais agravadas pela pandemia: em conformidade com os resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no último trimestre de 2019, de um quantitativo de cerca de quatro milhões de indivíduos sem conectividade com a internet, mais de 95% desse total seria composta por alunos matriculados na rede pública. (IBGE, 2019)

Portanto, julga-se indispensável compreender o papel do gestor escolar – enquanto agentes representantes dos interesses internos e externos das instituições que dirigem – em relação à liderança e ao acompanhamento das condutas institucionais voltadas à recomposição da aprendizagem de seus estudantes. Para o qual foi desenvolvida uma investigação bibliográfica, de nível descritivo, na qual é feita uma apresentação da Gestão Escolar Democrática e do Planejamento Estratégico, abordando também o marco da Covid-19 e o Recuo Educacional e a Defasagem na Aprendizagem. Aprofundando também no aspecto da Avaliação Institucional: o que nos diz a defasagem e qual sua relação com a atuação do gestor escolar

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

Segundo Libâneo, a principal função de uma instituição de ensino estaria para além do fazer pedagógico, relacionando-se de modo indissociável ao preparo pleno de seus estudantes para atuarem de maneira consciente, participativa e crítica em seu meio social. Por esse motivo, o gerenciamento educacional a nível microestrutural – isto é, das instituições de ensino, o que se tem popularmente por “chão da escola” – traz consigo grandes responsabilidades, cabendo ao gestor atentar-se a um conjunto significativo de atribuições para o bom desenvolvimento do trabalho institucional, sendo o responsável por assegurar “condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas” (LIBÂNEO, 2011, p. 301).

A gestão escolar perpassa, nesse sentido, por questões indispensáveis ao bom desenvolvimento das tarefas de ordem técnico-administrativa e pedagógica das instituições escolares, exigindo habilidades que extrapolam a aptidão para realização das atividades de cunho

burocrático. Por essa razão, Lück (2000) aponta a importância de que sejam considerados critérios que transcendam a formação técnica e o domínio teórico-conceitual, de tal forma que outras competências – como o perfil ideológico, capacidade de lidar com desafios e relação com a comunidade escolar – possam ser requeridas e valorizadas nesses profissionais.

De forma adicional, a autora destaca a importância de que a equipe gestora seja capaz de afastar-se da posição autoritária de chefia e aproximar-se da função de liderança, engajando seus profissionais, estudantes e demais atores pertencentes à comunidade escolar, reforçando um senso de valorização e responsabilização de cada um desses indivíduos na constituição identitária dos estabelecimentos de ensino, fortalecendo um modelo de descentralização da tomada de decisões. Dessa maneira, a autora defende que:

[...] os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. (LÜCK, 2000, p.2)

Todavia, é importante destacar que tal descentralização não consiste em delegar à comunidade escolar o encargo de definir as ações educacionais em sua totalidade, sobretudo pela existência de assuntos que competem exclusivamente ao gestor. O que se torna válido, por outro lado, é o compromisso efetivo com um modelo de gestão democrática, de modo que sejam criados espaços para socialização e discussão das questões de interesse coletivo, facultando participação a cada segmento constituinte da comunidade, conforme Libâneo (2001, 2011).

Por conseguinte, torna-se necessário prover oportunidades de diálogo e envolvimento de todos os atores sociais que possam vir a se beneficiar – direta ou indiretamente – de um planejamento institucional comprometido com a adequação contextual e progresso na qualidade do serviço nas escolas, visto que “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO 2011, p. 450).

Nessa linha de raciocínio, Libâneo (2001) enfatiza também que a complexidade de expectativas associadas às múltiplas atribuições dos gestores escolares pode ocasionar em uma sobrecarga de trabalho, devido ao excesso de demandas a eles dirigidas. Dessa forma, o trabalho dos profissionais de gestão nesse sentido torna-se especialmente desafiador, requerendo habilidades de equilíbrio e capacidade de priorizar as ações para enfrentamento das diversas responsabilidades que lhes são conferidas, além de seu compromisso para com a organização e administração de recursos administrativos, financeiros, humanos e garantia da qualidade do trabalho pedagógico em suas instituições.

A gestão escolar desempenha, portanto, um papel essencial em prol da qualidade do ensino ofertado e adequação das práticas que visem o desenvolvimento plenos de seus alunos. Além do ensino propriamente dito, as escolas têm outras responsabilidades importantes, cabendo aos gestores adotarem uma conduta de liderança participativa, gestão democrática e planejamento assertivo para garantir o equilíbrio em relação a todas as demandas. Assim, eles têm a tarefa de criarem um ambiente escolar que objetive a formação de cidadãos conscientes, participativos e críticos, além de garantirem o engajamento e adequado preparo de suas equipes para alcançarem, simultaneamente, as metas educacionais dos sistemas de ensino e os efeitos positivos relacionados a uma boa educação escolar. (LIBÂNEO, 2001)

Dessa maneira, à medida que cabe às instituições de ensino oportunizarem a seus educandos condições favoráveis ao desenvolvimento de sua aprendizagem, autonomia e pensamento crítico, compete de maneira mais incisiva à equipe gestora o compromisso com o direcionamento de ações condizentes com as necessidades de sua comunidade escolar. Para tanto, é demandado aos gestores que sejam capazes de identificarem as questões mais desafiadoras desses espaços educacionais a partir de mecanismos avaliativos contínuos que considerem tanto a atuação

coletiva quanto individual para haja alinhamento e contextualização das práticas propostas, sendo viabilizada a formulação de um plano de trabalho condizente com a realidade institucional de cada espaço educacional, conforme Lück (2000).

O compromisso com esse planejamento tido como estratégico, por sua vez, seria indispensável à adequada formulação do planejamento institucional das intuições de ensino. Então, por meio da análise e priorização dos objetivos da unidade escolar, é facultado ao gestor adotar condutas mais assertivas e comprometidas com a resolução dos problemas identificados. Para Lück (2000), a dinâmica cotidiana das instituições escolares é tão complexa que a ausência de um norteador à condução das ações com base em objetivos claros e bem definidos pode ocasionar, entre outras consequências, no mal aproveitamento de recursos e no direcionamento inadequado de esforços. Conforme a autora:

[...] não tão raramente, gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está ‘apagando incêndios’, isto é, de estarem ‘sempre correndo atrás do prejuízo’ e sendo conduzidos pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma que ‘não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar’. Esta forma de administrar por crise é estimulada e orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, por uma visão de senso comum e reativa da realidade e, portanto, limitada em seu alcance, muito influenciada pela tendência de se agir por tentativas e erros. Nesse caso, os acontecimentos determinam a ação de dirigentes escolares, em vez de, como seria próprio, os dirigentes, por meio de uma ação competente influenciarem os acontecimentos e a realidade. (LÜCK, 2000, p. 2)

Por essa razão, segundo Libâneo, a aptidão para ser um gestor escolar eficaz requer habilidades para a elaboração de um planejamento estratégico que esteja alinhado às necessidades do ambiente educacional. Os gestores desempenham um papel crucial ao intermediar as diretrizes políticas que afetam diretamente a administração das escolas, como o currículo adotado pela rede de ensino ou o número mínimo de dias letivos exigidos, e as necessidades específicas de cada instituição de ensino. Assim, eles devem garantir o cumprimento das leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema educacional, ao mesmo tempo em que consideram as decisões tomadas pela equipe escolar e pela comunidade local. (LIBÂNEO, 2011)

## **COVID-19 E O RECUO EDUCACIONAL**

O primeiro caso de coronavírus a vir à tona na mídia internacional foi diagnosticado ao término do ano de 2019 sem que o mundo tivesse compreensão da gravidade ou dimensão da realidade que se sucederia. A rapidez com que os relatos de contaminação surgiam ocasionaram no reconhecimento da Organização Mundial da Saúde de que o coronavírus (COVID-19) se tratava de uma pandemia em um curto período. Assim, dentre as estratégias adotadas para contenção do vírus, foi limitada a circulação de pessoas e interrompido o fornecimento de alguns serviços que não tivessem relação direta com a área da saúde, momento em que as atividades escolares presenciais precisaram ser suspensas.

Segundo relatório intitulado “Two Years After: Saving a Generation”, divulgado pelo Banco Mundial em parceria com a Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os efeitos da pandemia na América Latina fizeram com que ocorresse uma complexa ruptura na aprendizagem de crianças e jovens desses territórios. Nesse sentido, o retrocesso causado pelos anos de crise sanitária teria resultado em uma crise socioeducacional sem precedentes, escancarando a necessidade de maior atenção e adoção de medidas para superação desse desafio, especialmente em relação à realidade dos indivíduos mais socialmente vulneráveis. Ainda segundo o documento, o longo período de fechamento das escolas na região resultou em

recuo de mais de dez anos em termos instrucionais, aumentando o quantitativo de pessoas em situação de “pobreza educacional” (BANCO MUNDIAL, 2022).

Em relação à realidade socioeconômica do Brasil, a transposição instantânea da sala de aula presencial para o ambiente digital ocorreu em desconformidade com o cenário evidenciado, esbarrando no fato de que cerca de quatro milhões de alunos não dispunham de conectividade, sendo mais de 95% desse total composta por estudantes da rede pública de ensino brasileira (IBGE, 2019). Quanto à pré-existência de uma cultura digital de acesso a esses ambientes virtuais, a pesquisa TIC Educação 2019 revelou que apenas 14% das escolas públicas de educação básica utilizavam alguma plataforma de ensino à distância antes da pandemia, enquanto na rede particular o percentual chegava a quase 65% da totalidade.

Indo mais além, o “Relatório de Monitoramento Global da Educação” divulgado pela UNESCO em 2021 demonstrou que durante o primeiro ano de pandemia houve uma perda aproximada de 2/3 do calendário letivo, tendo sido o Brasil um dos quatro países com maior tempo de manutenção das atividades pedagógicas presenciais interrompidas, expondo seus estudantes a um maior risco educacional e influenciando significativamente na consolidação de suas aprendizagens, marcando um cenário desafiador a ser superado com a normalização do atendimento nas unidades escolares brasileiras.

Portanto, a pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo na educação global, sobretudo em decorrência da inesperada transição para o ensino à distância e o fechamento prolongado das escolas, especialmente no Brasil. Isso resultou em uma complexa ruptura na aprendizagem, com um retrocesso significativo em termos educacionais, agravado pela falta de acesso à conectividade e falta de preparação para a educação digital, além do próprio clima de instabilidade generalizada instaurado pela ameaça à vida de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Com a retomada do ensino presencial e gradativa normalização da estrutura de atendimento nas instituições escolares, as questões socioeducacionais advindas desse período passam inevitavelmente a figurar como uma preocupação dos gestores educacionais, principalmente em contextos historicamente mais vulneráveis. Dessa forma, diagnosticar e buscar mecanismos para a superação da defasagem na aprendizagem dessas crianças e jovens em idade escolar torna-se um objetivo inevitável no planejamento estratégico desses espaços.

## **MAS O QUE, AFINAL, É A DEFASAGEM NA APRENDIZAGEM?**

A defasagem na aprendizagem é um assunto de grande complexidade que tem sido objeto de estudo ao longo dos anos no âmbito acadêmico e vem sendo discutido em contextos políticos visando sua superação. Com o retorno gradual das atividades presenciais nas escolas após o período mais crítico da pandemia de COVID-19, a falta de estratégias que promovessem uma equidade no acesso e na adaptação às interações pedagógicas propostas pelas instituições de ensino contribuiu para a perda de oportunidades de aprendizado e agravou as desigualdades educacionais em todo o mundo, tornando ainda mais evidente esse cenário.

Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), a defasagem está associada a não existência da plena autonomia para atender a objetivos pedagógicos exigidos, requerendo intervenções que busquem alinhar suas estruturas cognitivas com as demandas curriculares das instituições de ensino. Dessa maneira, compreende-se que o conceito de defasagem na aprendizagem está relacionado às expectativas educacionais estabelecidas para uma determinada fase de desenvolvimento ou nível de escolarização em comparação com o desempenho real desses indivíduos, de modo que não seja possível avançar na complexidade das tarefas caso os objetos de saber considerados elementares ainda não se encontrem consolidados.

Nesse mesmo sentido, recorrendo às contribuições de David Ausubel (2003) em sua teoria cognitivista, a superação dos obstáculos à aprendizagem está intimamente relacionada à consolidação de conceitos prévios que servem como base para avançar na complexidade das demandas educacionais. Em outras palavras, é indispensável identificar as fragilidades na

aprendizagem desses indivíduos por meio de instrumentos avaliativos adequados a fim de facilitar a articulação entre seus conhecimentos prévios e aqueles se pretende atingir, utilizando as habilidades já desenvolvidas como ponto de partida para a superação da defasagem.

Logo, assim como não é possível esperar que uma criança que ainda não é capaz de escrever palavras simples sem mediação pedagógica consiga produzir textos de maneira adequada, é imprescindível propor estratégias de intervenção diversificadas para a recomposição da aprendizagem desses estudantes. Essas medidas, por sua vez, têm como objetivo não apenas possibilitar que os estudantes assimilem os conteúdos adequados a cada etapa escolar, mas também visam evitar o acúmulo progressivo de lacunas educacionais que poderiam prejudicar desenvolvimento pleno desses indivíduos e contribuir para seu insucesso escolar.

Portanto, tendo por base as contribuições de ambos os teóricos Vygotsky (2007) e Ausubel (2003), a identificação das fragilidades na aprendizagem necessita de encaminhamentos avaliativos adequados para que posteriormente seja viabilizada consolidação dos conceitos prévios que se configuram como são elementos essenciais para a superação das eventuais dificuldades educacionais. Uma vez compreendidos os obstáculos ao avanço dos estudantes, torna-se mais plausível a criação de um ambiente que valoriza suas dificuldades e potencialidades, promovendo conexões mais significativas e oferecendo estratégias personalizadas, favorecendo o progresso dos alunos e o alcance de todo o seu potencial escolar.

Além da ocorrência da crise sanitária, Hattie e Yates (2013), pesquisadores sobre a aprendizagem e sucesso escolar, destacam que esse fenômeno pode ser causado por diversos motivos, tais como deficiências no processo de ensino, ausência de suporte educacional adequado, disparidades socioeconômicas etc., fatores que podem vir a contribuir para que o aluno não alcance os resultados esperados para seu aprendizado. Logo, é crucial reconhecer essa defasagem e adotar estratégias apropriadas, como suporte educacional individualizado e abordagens diferenciadas a fim de auxiliar o aluno a superar essas dificuldades e a atingir todo o seu potencial cognitivo.

Para que seja possível identificar a efetividade das medidas adotadas nas instituições de ensino para efetivar essa recomposição das lacunas educacionais, a avaliação apresenta-se como um mecanismo essencial. Dessa maneira, é importante a adoção de um modelo avaliativo que objetive tanto compreender as limitações pedagógicas dos estudantes quanto avaliar a própria responsabilidade institucional em relação ao sucesso ou insucesso escolar desses indivíduos. Assim, a fim de diagnosticar o que está dando certo ou o que precisa de ajustes, o ato de avaliar torna-se função intrínseca e indispensável ao trabalho do gestor escolar.

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O QUE NOS DIZ A DEFASAGEM E QUAL SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR?**

A avaliação é uma prática constante, inerente à condição humana. Por intermédio desse mecanismo, é facultada a análise e o ajuste de fatores como adequação, potencialidades e pontos de atenção. Ela ocorre em contextos diversificados, desde os mais simples aos mais complexos. Ao experimentar um novo alimento, ao fornecer um feedback a um funcionário ou ao emitir um juízo de valor sobre um produto: todas as experiências perpassam pelas práticas avaliativas. Quando esse mesmo processo, porém, é direcionado à esfera educacional, a percepção da importância dessa prática precisa ser clara para que não implique em uma visão pouco produtiva.

Na área educacional, Luckesi (2011) nos diz que a avaliação escolar foi historicamente concebida mundialmente como um mecanismo de aferição descontextualizada de conteúdos para a atribuição de notas aos estudantes. Essa ideologia avaliativa, porém, não representa mais os princípios exigidos pelas novas gerações, mas ao mesmo tempo ainda é a proposta mais propagada em instituições de ensino no mundo inteiro. Portanto, ainda que as ferramentas tradicionais de avaliação possam manter sua funcionalidade em contextos específicos, a ausência de clareza quanto a sua finalidade e direcionamento podem transformá-las em mecanismos meramente classificatórios, ineficientes, punitivos e pouco inclusivos em relação à diversidade.

Assim, a avaliação realizada de modo descontinuado e descontextualizado pode não atender mais às necessidades educacionais dos sujeitos submetidos a esse processo, trazendo dados pouco efetivos para o replanejamento institucional. Porém, mesmo que os mecanismos adotados sejam adequados e respeitosos à realidade dos educandos, caso os profissionais da educação estejam fechados para a possibilidade de reflexão sobre suas metodologias e condutas em sala de aula, invalida-se um importante instrumento para a melhora da qualidade do ensino nas unidades escolares dos distintos níveis e modalidades (LUCKESI, 2011).

Avaliar, portanto, deve buscar reflexão, planejamento e ação, constituindo-se como um meio para a consolidação da aprendizagem e não um fim. Nesse sentido, precisa figurar como uma das etapas indispensáveis para a construção do conhecimento e da efetividade do trabalho executado como um todo. Para Hoffmann (2012), ao reconhecer a complexidade desse estágio intrínseco à prática institucional, é possibilitado ao educador assumir seu papel de mediador, buscando alcançar os múltiplos contextos existentes no universo da sala de aula e atender às especificidades educacionais de cada sujeito sob seu olhar. Nessa linha de raciocínio, a autora nos diz que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (HOFMANN, 2012, p. 13).

Além disso, retomando Luckesi (2011), a avaliação quando possui caráter formativo – ou seja, quando se propõe a considerar todo o processo e não apenas um resultado quantitativo único – é capaz de auxiliar de modo mais efetivo na identificação dos objetivos educacionais que ainda não foram alcançados, facultando às instituições de ensino a partir desse diagnóstico o replanejamento institucional e a sistematização de intervenções pedagógicas. Dessa forma, torna-se essencial orientar o processo avaliativo na identificação de possíveis obstáculos à aprendizagem, permitindo que a partir desses resultados sejam oferecidas novas oportunidades de compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, é fundamental que as instituições escolares realizem uma reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica, assumindo a responsabilidade como instituições políticas e sociais e afastando-se de um pensamento conservador nocivo ao progresso educacional.

Logo, avaliar para corrigir os rumos educacionais não se trata apenas de submeter os estudantes a procedimentos avaliativos, mas também de incentivar a própria escola a analisar criticamente suas práticas por meio de uma avaliação institucional objetiva, a qual deve tornar-se rotina nos espaços educacionais e ser devidamente incentivada pelos gestores escolares. Conforme Libâneo, essa avaliação institucional é imprescindível para a organização dos sistemas de ensino e adequada formulação ou reformulação de seus planejamentos estratégicos:

Essa avaliação, também chamada de administrativa, visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição. (LIBÂNEO, 2001, p. 201)

Porém, é preciso considerar que sendo a educação uma prática sujeita a interferência humana, ao não direcionar a avaliação institucional à identificação das dificuldades de todos os possíveis envolvidos no processo escolar (docentes, famílias e, inclusive, dos próprios integrantes da equipe gestora) a fim de propiciar novas oportunidades de assimilação dos objetos de saber, correção das falhas no processo educacional e recondução das estratégias adotadas, a escola se exime de sua responsabilidade enquanto instituição, mantendo o pensamento conservador de que “quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola” (LIBÂNEO, 1994, p.36).

Para que seja possível atingir os objetivos educacionais traçados visando o progresso intelectual e desenvolvimento pleno dos educandos, é indispensável aos profissionais da educação

de maneira geral aprenderem com o processo avaliativo, afastando-se da aferição descontextualizada de erros e acertos que podem vir a apresentar resultados arbitrários ou inconclusivos e encaminhando suas considerações à ampla compreensão dos motivos pelos quais os estudantes podem estar apresentando dificuldades para a apreensão dos conteúdos ou para o desenvolvimento de habilidades e competências que figuram como objetivos curriculares. Conforme Luckesi:

[...] entre nós educadores, há a necessidade de investir na ‘aprendizagem da avaliação’. Essa é uma habilidade que necessitamos adquirir. Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como de nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinadoras dos educadores que nos acompanharam em nossas trajetórias de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e agir. (LUCKESI, 2011, p. 29)

Logo, é preciso alterar a percepção equivocada de que a ação diagnóstica impõe um ato opressor, quer seja ao avaliador, quer seja ao avaliado. Desse modo, é requerido cautela em relação à maneira como os gestores escolares encaminham as discussões sobre essa temática com a comunidade escolar e, principalmente, que esses registros sirvam efetivamente como base para o fornecimento de *feedbacks* construtivos em relação à adequação das metodologias nas instituições de ensino. As notas e/ou conceitos não podem ser direcionados à culpabilização dos atores sociais educacionais, mas sim servirem de parâmetro para a análise dos dados disponíveis de modo a orientarem o planejamento estratégico dessas instituições.

Devido à complexidade social e às implicações associadas à educação de qualidade na vida de um indivíduo de forma ampla, não se pode negligenciar a qualidade do ensino ofertado e tampouco a relevância da avaliação em todo esse processo. Assim, é preciso que os profissionais da educação tenham clareza quanto à adequação das estratégias didático-metodológicas aos estudantes, ampliando quando necessário seu repertório pedagógico e avaliativo com vistas a melhor atender a multiplicidade de sujeitos nesses espaços formais. Conclui-se, dessa forma, que o fazer pedagógico e as práticas avaliativas são indissociáveis, cabendo à equipe de gestão (geralmente na figura do coordenador ou supervisor pedagógico) acompanhar o trabalho realizado, orientando e intervindo quando necessário.

No entanto, é preciso considerar a existência de fatores associados às dificuldades na aprendizagem dos estudantes que são independentes do ambiente escolar, e que persistem independentemente da presença da pandemia ou das metodologias implementadas. Em alguns casos, esses fatores podem estar além das capacidades dos gestores escolares e dos profissionais, a menos que haja mobilização e apoio externo, mesmo quando a avaliação institucional é adequada, a equipe está motivada e o planejamento estratégico é condizente com a realidade desses espaços. Nesse caso, convém aos dirigentes escolares agirem dentro das suas possibilidades, buscando as estratégias internas possíveis e as redes de apoio existentes, como a mobilização das famílias e da comunidade escolar, de instituições locais e firmando parcerias externas que possam atender os estudantes em suas necessidades específicas.

Há, por exemplo, regiões socialmente mais vulneráveis, o que interfere diretamente no desempenho e condições de acesso dos estudantes matriculados em instituições inseridas nesse contexto. Portanto, esse fator não pode ser desconsiderado, uma vez que “[...] os efeitos dos territórios altamente vulnerabilizados socialmente, seja pelo descaso público com a estrutura desses espaços [...], seja pela ocupação de grupos ligados à criminalidade, impactam gravemente na vida escolar de crianças e jovens” (ASSIS et al, 2023, p. 54).

Além da violência e da falta de encaminhamentos políticos efetivos para superar questões territoriais, é importante destacar outro desafio significativo relacionado à influência na aprendizagem: a condição de saúde física e mental dos indivíduos, que pode ser afetada por

adversidades externas ou estar ligada a fatores biológicos. Nestes casos, a falta de acesso adequado a serviços de saúde, como consultas, exames e terapias, pode também ser um fator determinante para o baixo desempenho escolar ou um obstáculo para superar essa condição (MELROSE et al, 2015). Assim como as fragilidades territoriais, embora não seja necessariamente um problema educacional, a carência de cuidados de saúde pode representar um desafio adicional a ser enfrentado.

A ausência dos estudantes nas instituições de ensino também pode ter um impacto semelhante ao comprometer a consolidação de habilidades e competências essenciais para o seu desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar. Segundo Faro (2007), a infrequência escolar – isto é, a falta de comparecimento regular às aulas sem justificativa – é um fator que contribui para o atraso na aprendizagem, tornando-se um obstáculo para o sucesso educacional individual. Portanto, é de extrema importância engajar a comunidade escolar para que compreendam a relevância da presença regular dos estudantes na escola, pois isso lhes permite aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento oferecidas pelo ambiente educacional.

No caso da infrequência escolar, mesmo que seja causada por fatores externos, é responsabilidade da instituição de ensino adotar as medidas apropriadas para reintegrar esses indivíduos ao ambiente escolar. Isso visa a reduzir as chances de abandono definitivo ou temporário da instituição e garantir que não sejam privados do direito essencial à educação, que é fundamental para a manutenção de sua dignidade e futuras oportunidades. É importante ressaltar, no entanto, que após esgotadas todas as tentativas de reintegração, a instituição escolar, por meio de seus gestores, deve comunicar a situação de faltas dos estudantes, visando proteger o direito fundamental à educação da criança ou adolescente em questão (BRASIL, 1990).

Em resumo, a avaliação desempenha um papel fundamental na educação, mas seu propósito vai além de atribuir notas aos alunos. É essencial que a avaliação seja formativa, ajudando a identificar lacunas na aprendizagem e orientando o planejamento pedagógico em sala de aula e o planejamento estratégico que subsidiará as ações na instituição escolar. Além disso, a avaliação institucional deve ser uma prática constante, envolvendo professores, gestores e alunos, e não apenas uma aferição descontextualizada de erros e acertos. A qualidade do ensino depende da adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, mas também da capacidade dos educadores de refletirem sobre suas práticas e buscarem constantemente melhorias.

É importante ressaltar, no entanto, que a pandemia agravou os desafios relacionados à defasagem na aprendizagem, impactando tanto as famílias quanto os estudantes, especialmente em contextos mais vulneráveis. Fatores externos, como a violência, a falta de acesso a serviços de saúde e a infrequência escolar, também exercem influência negativa sobre o desempenho dos alunos. Isso, por sua vez, restringe as possibilidades de atuação dos dirigentes educacionais, embora isso não os isente de sua responsabilidade no trabalho de conscientização e na busca de soluções para reduzir os impactos associados a essas condições.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como visto até então, a defasagem é um desafio educacional com causas distintas a serem superadas para o alcance dos objetivos pedagógicos e desenvolvimento pleno dos estudantes nas instituições de ensino. Uma vez identificados os potenciais fatores associados às dificuldades educacionais desses indivíduos, quer sejam internos ou externos, cabe à equipe gestora analisar as evidências disponíveis (como as notas, anotações dos professores, relatos das famílias e comportamentos observáveis) para, então, efetivar os ajustes cabíveis no planejamento estratégico de sua unidade escolar ou realizando os encaminhamentos externos necessários.

Tampouco sejam identificados indícios de inadequação metodológica ou outro tipo de dificuldade associada à prática docente, cabe aos gestores escolares agirem no intuito de buscarem compreender as limitações e ou obstáculos ao alcance dos objetivos educacionais. Isso implica

contribuir para a correção dos rumos até então traçados, orientando e formando os profissionais em serviço. Assim, é indispensável que esse gestor – geralmente na figura do coordenador/supervisor pedagógico ou do diretor escolar – busque dentre suas condutas o acompanhamento e fornecimento de suporte aos profissionais da escola, afastando-se da postura de responsabilização individual dos regentes e aproximando-se da posição real de responsabilidade e necessidade de atuação coletiva.

Além disso, diante dos desafios enfrentados pelos professores, frequentemente decorrentes das demandas do ambiente escolar, manter o engajamento da equipe é essencial para o sucesso das iniciativas propostas. Nesse contexto, é imperativo buscar mecanismos que valorizem os esforços dos profissionais, indo além da simples cobrança de resultados. Portanto, cabe à equipe de gestão orientar esses profissionais para que reconheçam sua relevância como membros ativos da organização educacional à qual pertencem, fomentando seu envolvimento tanto no desenvolvimento profissional quanto pessoal.

Com esse objetivo em mente, é fundamental garantir que os profissionais que atuam nas escolas compreendam verdadeiramente seu papel como agentes ativos na busca pelos objetivos da instituição relacionados à aprendizagem, bem como em relação a outras dimensões associadas ao planejamento estratégico da unidade escolar, como missão, valores e visão avaliativa. Isso implica em promover uma reavaliação constante e colaborativa dentro da instituição, visando estabelecer uma abordagem democrático-participativa, alinhada à perspectiva de Libâneo.

No contexto de agravamento das dificuldades educacionais após a pandemia, é mais importante do que nunca que os gestores escolares adotem uma rotina de avaliação de sua própria prática. Como são responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento das ações nas instituições, os gestores devem compreender seu papel como agentes condutores e a urgência de redefinir suas práticas. Eles também precisam entender a importância de seguir um plano de trabalho bem definido, que leve em consideração as dificuldades específicas dos alunos e profissionais, em vez de confiarem apenas na intuição ou culpabilizarem terceiros pelos resultados insatisfatórios. Daí a importância, recorrendo novamente às contribuições de Lück (2000), de o gestor escolar possuir não somente aptidão técnica para cumprir as demandas associadas ao seu cargo, mas também de dispor de uma postura de liderança, cabendo-lhe acompanhar o trabalho realizado, orientar e intervir quando necessário.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves et al. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Editora Fiocruz, 2023.

AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Two Years After: saving a generation*. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

CEPAL, N. U. et al. *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. 2022.

FARO, Divisão de Ação Social. *Análise da relação entre o perfil psicossocial do aluno e o abandono escolar. Projecto "Integrar para Educar" – Programa Ser Criança*. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, da Câmara Municipal de Faro. Portugal, 2007.

HATTIE, John; YATES, Gregory. *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. 2019.

IMD, W. *IMD World Competitiveness Ranking 2022*. 2022. Disponível em: <https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/rankings/world-competitiveness/>. Acesso em dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *A Organização e Gestão da Escola*. 1ª edição. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Escolar e a Formação de Gestores*. Brasília: Editora Azeredo, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MELROSE, Sherri et al. *Supporting Individuals with Intellectual Disabilities & Mental Illness: What Caregivers Need to Know*. BCcampus, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 09 set. 2023.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção*. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em jun. 2023.

UNICEF et al. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ainda é possível mudar 2030*. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel#:~:text=Os%20ODS%20representam%20um%20plano,pac%C3%ADficas%20e%20inclusivas%20at%C3%A9%202030>. Acesso em 06 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS** (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

**Autora 1 – Participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.**

**Autor 2 – Orientadora do projeto e revisão da escrita final.**

**DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.