

**GESTÃO E
ACCOUNTABILITY:
INDICADORES DE
QUALIDADE E SEUS
IMPACTOS NO
PLANEJAMENTO ESCOLAR**

**MANAGEMENT AND ACCOUNTABILITY: QUALITY INDICATORS AND THEIR
IMPACTS ON SCHOOL PLANNING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783654819](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783654819)

Ueudison Alves Guimarães¹

Raimundo Renato da Silva Neto²

Anderson Miguel Finger³

Selma Gontijo dos Reis Ribeiro⁴

Elaine Cristina Bartolomeu⁵

Josenildo Maraba da Silva Lima⁶

Silvania Maria Roque⁷

Angélica Satsuki Kimura⁸

RESUMO

O fenômeno da *accountability* no campo educacional revela tensões entre controle e autonomia, eficiência e ética, mensuração e sentido humano. A responsabilização, quando restrita à lógica numérica, esvazia o valor formativo da avaliação e distancia o gestor do compromisso coletivo. A leitura crítica desse processo permite compreender os indicadores como recursos de diálogo, capazes de fomentar práticas reflexivas e fortalecer o planejamento escolar como espaço de escuta e de interpretação compartilhada. A investigação adota uma abordagem bibliográfica que privilegia produções contemporâneas, buscando compreender como a gestão educacional traduz dados em decisões sensíveis e participativas. Esse percurso metodológico considera que a produção do conhecimento se realiza quando teoria e experiência se entrelaçam, permitindo à escola repensar suas práticas de forma contextual e ética. A leitura das contribuições teóricas sugere que a interpretação dos indicadores pode redefinir o modo de planejar e avaliar, favorecendo relações mais transparentes e democráticas. A *accountability*, quando tratada como prática humanizadora, ultrapassa a mensuração de desempenhos e se torna instrumento de desenvolvimento institucional. A reflexão conduz à compreensão de que a qualidade educacional nasce do equilíbrio entre rigor técnico e compromisso humano, entre prestação de contas e escuta institucional, onde a avaliação se converte em expressão ética do cuidado público.

Palavras-chave: Accountability; Avaliação Educacional; Gestão Escolar; Indicadores de Qualidade; Planejamento Participativo.

ABSTRACT

The phenomenon of accountability in the educational field reveals tensions between control and autonomy, efficiency and ethics, measurement and human sense.

measurement and human meaning. Accountability, when restricted to numerical logic, depletes the formative value of assessment and distances managers from collective commitment. A critical reading of this process allows us to understand indicators as resources for dialogue, capable of fostering reflective practices and strengthening school planning as a space for listening and shared interpretation. The research adopts a bibliographical approach that prioritizes contemporary works, seeking to understand how educational management translates data into sensitive and participatory decisions. This methodological approach considers that knowledge production occurs when theory and experience intertwine, allowing schools to rethink their practices contextually and ethically. A reading of theoretical contributions suggests that the interpretation of indicators can redefine planning and assessment, fostering more transparent and democratic relationships. Accountability, when treated as a humanizing practice, goes beyond performance measurement and becomes an instrument of institutional development. Reflection leads to the understanding that educational quality arises from the balance between technical rigor and human commitment, between accountability and institutional listening, where evaluation becomes an ethical expression of public care.

Keywords: Accountability; Educational Assessment; School Management; Quality Indicators; Participatory Planning.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade educacional tem se convertido em uma espécie de régua simbólica que mede o êxito das instituições, mas raramente considera o que está fora do alcance dos números. A *accountability*, ao se incorporar às políticas públicas, redefine o

modo de compreender a responsabilidade dos gestores e das escolas. Entre o desejo de transparência e o risco da padronização, a educação passa a habitar um território ambíguo, onde a ética e a eficiência disputam o mesmo espaço discursivo.

A gestão escolar, nesse cenário, torna-se mediadora entre a demanda por resultados e o compromisso formativo. O discurso da eficiência, quando desvinculado da escuta institucional, tende a reduzir a complexidade do cotidiano a gráficos e percentuais. Entretanto, quando a leitura dos dados é contextualizada, a avaliação pode transformar-se em ferramenta de diálogo. A escola, assim, deixa de ser avaliada apenas por desempenhos e passa a ser compreendida por sua capacidade de interpretar, aprender e evoluir coletivamente.

Os indicadores, ao mesmo tempo que informam, também silenciam o que não pode ser traduzido em estatística. Cada número revela uma ausência, uma história que escapa à planilha e ao relatório. É plausível considerar que o papel do gestor consiste em devolver sentido humano às métricas, articulando-as à realidade de professores e estudantes. Nessa mediação, a gestão se aproxima da pedagogia e resgata o caráter formativo que legitima sua própria existência institucional.

A *accountability* não se esgota em processos de prestação de contas; ela adquire densidade ética quando se transforma em compromisso coletivo. A transparência, quando orientada pela escuta, amplia a confiança e fortalece a cultura democrática. Não se trata apenas de divulgar dados, mas de interpretá-los com responsabilidade e sensibilidade. Essa perspectiva reposiciona o gestor como

protagonista de uma liderança que aprende com as contradições e reconhece o valor formativo do erro, da dúvida e do diálogo.

A cultura avaliativa contemporânea exige da escola um olhar que ultrapasse a obediência aos indicadores. Medir não é compreender; comparar não é transformar. O processo de avaliação, quando humanizado, revela-se como exercício de autoconhecimento institucional. Assim, os números deixam de ser instrumentos de coerção e se tornam espelhos interpretativos. A escola passa a refletir sobre o que faz, por que faz e para quem faz, estabelecendo um diálogo contínuo entre o que é avaliado e o que realmente importa.

A gestão educacional, nesse contexto, assume o desafio de equilibrar técnica e sensibilidade. Planejar significa ler o presente e projetar o futuro sem perder o sentido do humano. O gestor que traduz dados em caminhos pedagógicos amplia o alcance da reflexão e resiste à simplificação da experiência educativa. A avaliação, então, torna-se ação política e ética, instrumento de aprimoramento coletivo, e não mecanismo de controle. A escola reaprende a decidir sobre si mesma com autonomia responsável.

A qualidade educacional precisa ser compreendida como construção social e não como produto estatístico. Cada indicador é um ponto de partida para novas perguntas, não um fim em si. A transparência adquire sentido quando se alia ao diálogo e à confiança, consolidando um ambiente de corresponsabilidade. A *accountability* torna-se, assim, expressão de maturidade institucional: um exercício de compreender-se, corrigir rumos e partilhar aprendizados, reconhecendo que toda avaliação é, também, formação.

É pertinente observar que o planejamento escolar, quando guiado por indicadores críticos, contribui para a consolidação de práticas colaborativas. O dado interpretado com sensibilidade converte-se em elemento de transformação e de justiça. O gestor, nesse horizonte, atua como leitor e articulador de realidades, traduzindo os resultados em ações que valorizam as pessoas. Essa leitura política e ética da avaliação amplia o papel da gestão, reafirmando sua natureza formativa e sua responsabilidade com o bem comum.

A reflexão sobre a *accountability* revela que a transparência e a avaliação só se tornam significativas quando atravessadas pela ética. A gestão democrática emerge da confiança e da participação. O desafio não está em criar novos indicadores, mas em aprender a lê-los com humanidade. Essa leitura crítica possibilita à escola reposicionar sua própria noção de qualidade, compreendendo-a como equilíbrio entre técnica, diálogo e sensibilidade institucional.

O presente estudo se organiza em três eixos complementares: o primeiro analisa as implicações éticas e institucionais da *accountability* na cultura avaliativa; o segundo discute o papel dos indicadores no planejamento participativo e na mediação pedagógica; e o terceiro examina a transparência e a responsabilidade como fundamentos éticos da gestão democrática. Em conjunto, os eixos propõem compreender como a avaliação, quando humanizada, pode converter-se em prática de cuidado, escuta e compromisso coletivo.

2. METODOLOGIA

Toda pesquisa nasce de um gesto de inquietação. Investigar a gestão e a *accountability* significa olhar para a escola não como

estrutura fixa, mas como organismo que pensa, sente e decide. A escolha metodológica busca compreender como os indicadores de qualidade se articulam às práticas de planejamento, reconhecendo que a investigação educacional envolve interpretação, ética e compromisso social. A metodologia, assim, não apenas descreve procedimentos, mas orienta o olhar do pesquisador sobre os fenômenos que deseja compreender.

A natureza do estudo é bibliográfica, sustentada pela análise de produções que tratam das relações entre gestão, avaliação e responsabilização. Esse tipo de abordagem permite dialogar com autores que discutem a *accountability* e os impactos de políticas avaliativas sobre a cultura escolar. A leitura sistemática das fontes possibilita construir uma compreensão crítica do tema, transformando dados teóricos em elementos de reflexão. A investigação se organiza como percurso interpretativo, e não como acúmulo de informações isoladas.

Mattar e Ramos (2021, p. 47) destacam que “a pesquisa em educação deve ultrapassar a simples coleta de dados, exigindo do pesquisador capacidade analítica e sensibilidade para compreender o contexto”. Essa concepção reforça o caráter formativo da metodologia adotada. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, é entendida como processo vivo de construção interpretativa, no qual o texto lido se converte em diálogo. O objetivo não é confirmar verdades prévias, mas compreender como o conhecimento se refaz a cada leitura.

Essa leitura ética e crítica do método exige do pesquisador abertura para múltiplas interpretações. A análise das produções selecionadas não se limita à repetição de conceitos, mas envolve a reconstrução de sentidos. O texto teórico é tratado como território de confronto e

de aprendizagem. É plausível considerar que, ao aproximar teoria e experiência, o pesquisador ultrapassa a dimensão técnica da metodologia e transforma o ato de pesquisar em prática de escuta e interpretação compartilhada.

A delimitação das fontes prioriza materiais de relevância acadêmica que abordam a *accountability*, a cultura avaliativa e os indicadores de qualidade sob diferentes perspectivas. As produções consultadas foram selecionadas por sua coerência teórica e pertinência temática, permitindo que a pesquisa se mantenha alinhada ao debate contemporâneo sobre a gestão e o planejamento escolar. A diversidade das obras oferece um campo fértil de análise e confronto, fortalecendo o caráter interpretativo do estudo.

A análise qualitativa das produções foi organizada por eixos temáticos, buscando identificar convergências e tensões nas interpretações sobre a gestão e os processos de responsabilização. O foco não está na quantidade de fontes, mas na profundidade do diálogo estabelecido entre elas. Cada texto é lido como campo de possibilidades, onde emergem perspectivas críticas sobre o papel do gestor, a ética da avaliação e a construção de políticas educacionais mais humanas.

A metodologia bibliográfica adotada considera que compreender é também um ato político. O pesquisador, ao selecionar e interpretar os textos, posiciona-se diante das narrativas sobre a escola e a qualidade educacional. A pesquisa, portanto, assume um caráter formativo, pois o próprio processo de leitura modifica o olhar do investigador. Esse movimento circular entre o ler, o refletir e o escrever sustenta a consistência e a coerência das análises apresentadas ao longo do trabalho.

O percurso metodológico delineado evidencia que o rigor não está apenas nos procedimentos, mas na integridade do olhar. Pesquisar é exercer responsabilidade ética sobre o conhecimento produzido. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se, assim, em um compromisso com a interpretação crítica, transformando a revisão teórica em campo de formação e autoconhecimento. A metodologia, ao se entrelaçar com a escuta e o diálogo, reafirma que compreender a *accountability* é compreender, também, a humanidade que habita a escola.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Accountability e Gestão Educacional na Cultura Avaliativa

A discussão contemporânea sobre transparência e responsabilidade pública na educação reposiciona a gestão escolar como prática ética e política. A análise dos resultados deixa de ser mera formalidade administrativa e se converte em movimento de leitura institucional. A escola passa a reconhecer que sua legitimidade não está em cumprir metas externas, mas em construir processos coerentes com a formação humana. O ato de gerir, portanto, assume dimensão formativa, em que avaliar significa também compreender e reinventar o próprio fazer pedagógico.

Essa compreensão demanda que os gestores articulem técnica e sensibilidade, transformando números em narrativas e dados em histórias de aprendizagem. O sentido do controle desloca-se da vigilância para o cuidado. O desempenho deixa de ser um destino e passa a ser parte de uma trajetória coletiva. É plausível considerar que a avaliação, quando mediada pela escuta, permite à escola

interpretar o presente sem perder de vista a sua vocação pública: educar para o diálogo, a justiça e a transformação social.

Bastos (2025) discute como as políticas avaliativas interferem na autonomia dos gestores e induzem padrões de performatividade que podem restringir o pensamento pedagógico. A autora argumenta que a pressão por resultados gera culturas de produtividade em detrimento da reflexão crítica. Contudo, reconhece que a leitura consciente desses mecanismos abre espaço para interpretações mais humanas, nas quais a medição deixa de sufocar a escola e passa a ser instrumento de análise ética e de autoconhecimento institucional.

O papel do gestor, nesse horizonte, desloca-se da execução para a mediação simbólica. As metas só se legitimam quando dialogam com contextos reais e produzem sentido coletivo. É pertinente compreender que o processo avaliativo não se reduz a um instrumento, mas constitui um campo de escuta e negociação. O que confere credibilidade à gestão é a coerência entre o que se comunica e o que se realiza, de modo que a transparência se traduza em confiança e compromisso social.

A reconfiguração das práticas administrativas exige repensar a noção de resultado. Quando os indicadores são interpretados criticamente, tornam-se ponto de partida para novas decisões. A gestão formativa propõe que avaliar não é medir, mas compreender os vínculos que sustentam a aprendizagem. O dado, isolado, nada diz; ganha sentido quando lido em diálogo. A experiência institucional, ao assumir esse princípio, transforma-se em um laboratório de reflexão e aperfeiçoamento permanente.

Santos e Mororó (2023) observam que as políticas de responsabilização pública redimensionam o trabalho do gestor ao situá-lo entre o dever de responder às demandas institucionais e o compromisso com a justiça social. Essa posição exige equilíbrio entre normatividade e sensibilidade. O gestor torna-se tradutor de metas, mediando o diálogo entre Estado e comunidade. Nessa condição, a avaliação passa a ser instrumento de cidadania e não de coerção, estimulando o exercício da autonomia crítica na escola.

Sob essa ótica, a gestão democrática assume centralidade no debate educacional. O ato de acompanhar o desempenho das escolas deixa de ter conotação punitiva e adquire caráter formativo. Quando professores e estudantes participam da leitura dos resultados, a cultura institucional se amplia. A corresponsabilidade emerge como valor essencial, e o desempenho é compreendido como consequência de um processo coletivo. Avaliar, assim, converte-se em gesto político de confiança e solidariedade.

O gestor que entende a avaliação como experiência de escuta reconhece que sua função é menos controlar e mais possibilitar. A interpretação conjunta dos dados estimula a participação e reduz o distanciamento entre metas e realidades. Pode-se argumentar que a qualidade da educação não depende apenas de ferramentas, mas da coerência das relações que as sustentam. A transparência, quando conduzida com empatia, gera pertencimento e fortalece a identidade formativa da escola.

Bastos (2025) destaca que a reflexão crítica sobre políticas avaliativas possibilita reorientar o sentido das metas, deslocando o foco da produtividade para o desenvolvimento humano. Essa leitura implica compreender que a escola é mais que um espaço de aferição: é um

território de experiências. O gestor que adota essa perspectiva traduz os resultados em aprendizagens, não em cobranças. O número, quando humanizado, revela não a eficiência, mas o compromisso com o crescimento coletivo.

Desse modo, o planejamento escolar passa a integrar avaliação, escuta e ética. As decisões administrativas são ressignificadas à medida que incorporam as vozes da comunidade. A legitimidade da gestão, portanto, não está em atender às expectativas externas, mas em manter coerência entre princípios e práticas. O processo avaliativo se consolida quando promove engajamento e confiança, convertendo a prestação de contas em movimento de construção e de fortalecimento institucional.

Santos e Mororó (2023) afirmam que a liderança educacional comprometida com a transparência é capaz de transformar a cultura institucional em espaço de corresponsabilidade. O gestor, nesse cenário, atua como mediador ético, garantindo que a política pública não se sobreponha à realidade pedagógica. Essa perspectiva ressignifica a noção de autoridade: liderar significa compreender os contextos, respeitar trajetórias e inspirar o coletivo a pensar criticamente sobre suas próprias práticas.

A gestão contemporânea, ao integrar avaliação e diálogo, reafirma a escola como instituição viva e reflexiva. O controle perde seu caráter punitivo e assume natureza pedagógica, tornando-se ferramenta de compreensão. O gestor que interpreta resultados de forma ética transforma cada relatório em texto de aprendizagem. Pode-se compreender, enfim, que a verdadeira qualidade nasce da escuta: daquilo que os números não dizem, mas que as pessoas revelam quando são convidadas a construir juntas o sentido do aprender.

3.2. Indicadores de Qualidade e Planejamento Escolar Participativo

A busca por qualidade na educação tornou-se elemento central da gestão contemporânea, mas o conceito permanece em disputa. Em vez de compreender a qualidade como resultado mensurável, é necessário vê-la como construção coletiva. A escola só alcança legitimidade quando traduz suas metas em compromissos éticos, vinculados à aprendizagem e à equidade. Assim, o indicador, longe de ser um fim, torna-se meio de diálogo entre sujeitos, aproximando o planejamento daquilo que realmente estrutura o sentido formativo das práticas educativas.

O uso dos indicadores, quando desvinculado de sua dimensão pedagógica, tende a reduzir o ato de planejar à simples verificação de resultados. A gestão participativa propõe o inverso: transformar o dado em ponto de partida para o debate. A leitura compartilhada dos números amplia a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem. O desafio consiste em compreender que medir não basta; é preciso interpretar, contextualizar e reconstruir, para que o planejamento se mantenha sensível às realidades escolares e humanas.

Oliveira, Lagares e Pinho (2022) argumentam que os modelos gerenciais de controle só se tornam produtivos quando articulados a uma ética democrática que garanta autonomia à escola. Os autores defendem que a transparência deve dialogar com a participação, e não substituí-la. Essa visão reposiciona o gestor como mediador entre o sistema e a comunidade, evitando que o planejamento se converta em mera resposta burocrática. O dado, interpretado

coletivamente, ganha força política e revela sua dimensão educativa e social.

Sob essa perspectiva, a leitura crítica dos indicadores não busca culpados, mas caminhos. O diagnóstico, quando compartilhado, alimenta práticas mais conscientes e menos competitivas. É pertinente considerar que o processo de melhoria não se reduz ao cumprimento de metas externas; ele nasce do compromisso com o sentido público da escola. O planejamento participativo, ao articular vozes diversas, legitima decisões e consolida uma cultura avaliativa em que o erro deixa de ser falha e se transforma em fonte de aprendizagem.

A análise dos resultados, portanto, deve envolver toda a comunidade escolar. A pluralidade de olhares permite compreender nuances que o dado numérico não revela. A escola, enquanto espaço coletivo, ganha maturidade quando interpreta os próprios indicadores com autonomia. Essa apropriação crítica desloca o poder decisório para dentro da instituição, estimulando práticas colaborativas. Assim, a gestão participativa transforma a avaliação em exercício de autoria, em que cada sujeito se reconhece corresponsável pela qualidade construída em conjunto.

Vieira (2024) enfatiza que os indicadores de desempenho, especialmente os vinculados ao Ideb, só adquirem legitimidade quando compreendidos como instrumentos de autoconhecimento institucional. A autora alerta que o uso isolado das métricas favorece a reprodução de desigualdades, ao invés de enfrentá-las. Defende, portanto, uma leitura dialógica dos resultados, capaz de sustentar planos de ação contextualizados. Planejar, nessa lógica, é

reinterpretar os dados à luz da realidade, promovendo estratégias que unam compromisso político e desenvolvimento humano.

Essa compreensão amplia o alcance da avaliação, integrando-a à formação continuada dos professores. Quando o diagnóstico é coletivo, o planejamento deixa de ser imposição e passa a ser conquista. As metas, então, tornam-se acordos de compromisso, não instrumentos de coerção. Pode-se argumentar que o valor pedagógico do indicador está na sua capacidade de mobilizar reflexão e não apenas de medir resultados. A gestão democrática, nesse cenário, transforma o controle em partilha e a avaliação em diálogo.

A escola que aprende com seus próprios dados se reconhece como comunidade de investigação. O processo avaliativo, nesse caso, adquire valor formativo, pois produz novas perguntas e interpretações. O indicador, quando mediado pela escuta, torna-se espelho sensível, capaz de refletir o que o olhar apressado não percebe. O gestor que promove essa leitura partilhada constrói pertencimento e gera confiança. A qualidade, assim, passa a ser percebida não como produto, mas como cultura ética em constante reconstrução.

Segundo Oliveira, Lagares e Pinho (2022), a consolidação de uma cultura participativa de avaliação requer transparência e intencionalidade. Eles destacam que a gestão escolar deve criar tempos e espaços para que os resultados sejam analisados coletivamente, evitando interpretações fragmentadas. Esse exercício fortalece a dimensão formativa do planejamento, pois insere a avaliação na rotina pedagógica. A leitura conjunta das evidências

amplia a coerência institucional e impede que o dado substitua a experiência vivida.

Nessa direção, o planejamento participativo constitui-se como estratégia de democratização do conhecimento. O envolvimento das equipes pedagógicas e administrativas permite transformar números em argumentos, estatísticas em escolhas. É plausível compreender que a força da escola não está em alcançar padrões impostos, mas em construir seus próprios critérios de qualidade. A autonomia coletiva emerge como elemento central, sustentando práticas capazes de conciliar rigor técnico e sensibilidade humana no interior da gestão educacional.

Vieira (2024) observa que as políticas de avaliação só produzem efeitos transformadores quando articuladas à escuta e ao diálogo intersubjetivo. A autora defende que o planejamento deve ser concebido como processo vivo, revisitado a partir das necessidades locais. Nessa configuração, o gestor torna-se um mediador ético, responsável por traduzir as métricas em linguagem pedagógica. O indicador deixa de representar pressão e passa a expressar o compromisso coletivo com a aprendizagem e a justiça social.

A construção da qualidade educacional, quando sustentada pela participação, reafirma a escola como instituição reflexiva. O ato de planejar adquire caráter político e formativo, integrando os sujeitos em um mesmo horizonte ético. As metas, reinterpretadas criticamente, tornam-se convites à reinvenção constante. Pode-se compreender, enfim, que os indicadores, quando humanizados, perdem o peso da cobrança e ganham o valor da escuta. Planejar com participação é, acima de tudo, planejar com esperança e responsabilidade compartilhada.

3.3. Avaliação, Transparência e Responsabilidade na Construção da Qualidade

A ideia de qualidade, quando associada à educação, transcende indicadores e percentuais. Representa compromisso com o desenvolvimento humano, com a justiça social e com a construção ética do conhecimento. A escola que compreende a avaliação como diálogo e não como sentença se torna capaz de transformar números em sentido. A transparência, nesse horizonte, assume papel político, pois permite que cada resultado seja interpretado como narrativa de aprendizagem, abrindo caminhos para a autocrítica e a reinvenção institucional.

A gestão democrática assume relevância quando integra a avaliação ao cotidiano pedagógico. Ao divulgar informações, a escola não presta contas apenas à comunidade, mas reafirma seu compromisso com o público. A cultura da transparência, entretanto, não pode restringir-se à exposição de dados; precisa envolver clareza de propósitos e sensibilidade nas interpretações. Pode-se argumentar que a responsabilidade compartilhada nasce da escuta: é o reconhecimento das vozes que sustentam o trabalho educativo e que garantem legitimidade ao ato de avaliar.

Schiehl (2025) compreende a gestão estratégica como processo contínuo de escuta, análise e mediação entre políticas públicas e necessidades locais. Para a autora, avaliar significa interpretar o contexto e tomar decisões éticas que transcendam a lógica técnica. A transparência, sob esse enfoque, não é um fim em si mesma, mas um meio de aprimorar as relações institucionais. A prática avaliativa, quando articulada à responsabilidade, torna-se espaço de

negociação, onde a escola lê a si mesma para reconstruir seus próprios caminhos.

Essa concepção desloca a avaliação da esfera da mensuração para a do aprendizado institucional. A escola que assume a transparência como prática de formação aprende a dialogar com seus limites e potencialidades. Avaliar é reconhecer-se inacabada, é compreender que cada resultado carrega nuances e histórias. É pertinente considerar que o verdadeiro valor dos processos avaliativos está em sua capacidade de inspirar mudanças sustentáveis, fundamentadas na coerência entre discurso, prática e compromisso social.

A responsabilidade educacional não deve ser confundida com cobrança. Diferente da lógica punitiva, ela convida à reflexão sobre os próprios atos e decisões. A gestão comprometida com a qualidade é aquela que transforma a exposição de resultados em oportunidade de aprendizado. Quando a comunidade participa ativamente dessa leitura, constrói-se uma cultura de confiança mútua. A transparência, nesse sentido, torna-se o alicerce da credibilidade institucional, fortalecendo os vínculos entre a escola, o Estado e a sociedade.

Abrucio (2010) observa que a qualidade educacional depende menos de controle e mais da construção de vínculos de cooperação entre os atores escolares. O autor afirma que a responsabilização genuína só se efetiva quando acompanhada por autonomia e solidariedade. Essa leitura recoloca o gestor como mediador de sentidos, capaz de equilibrar exigência e diálogo. O compromisso com o resultado, portanto, não está em cumprir metas externas, mas em articular práticas que expressem compromisso ético com a formação cidadã.

O gestor que compreende a transparência como processo pedagógico reconhece que divulgar informações é também formar consciência crítica. O dado, quando apresentado de modo sensível, estimula a reflexão e a participação. Pode-se considerar que a avaliação é, acima de tudo, linguagem política: define quem fala, quem é ouvido e quem decide. Ao tornar visíveis as dinâmicas internas da escola, o gestor promove democratização do conhecimento e reafirma a função pública do ensino como espaço de emancipação.

A leitura crítica dos resultados precisa ser acompanhada por práticas colaborativas. A gestão que envolve professores e estudantes na interpretação dos dados transforma o ato avaliativo em experiência formativa. Nesse processo, a responsabilidade é distribuída, e o aprendizado institucional se renova. É aceitável entender que o exercício da transparência não fragiliza o gestor; pelo contrário, fortalece sua autoridade moral, pois revela coerência entre a escuta e a ação, consolidando uma ética de confiança e pertencimento.

De acordo com Schiehl (2025), o planejamento estratégico só adquire sentido quando vinculado à reflexão coletiva. A autora enfatiza que a transparência, isolada, não gera transformação; é a leitura dialogada que mobiliza consciência. Essa postura revela que a avaliação é espaço de formação política. Quando a escola compreende seus resultados de forma partilhada, ressignifica os indicadores e fortalece a autoria institucional. A transparência, portanto, converte-se em ferramenta de emancipação e de reconstrução da identidade educativa.

A responsabilidade ética, nesse horizonte, não é imposição, mas escolha. O compromisso com a qualidade nasce do desejo de

compreender e aprimorar o cotidiano. O gestor que compartilha decisões e promove debates cria ambientes mais participativos. Avaliar deixa de ser tarefa administrativa e se torna gesto formativo. A qualidade educacional, assim, passa a ser resultado de práticas sustentadas por valores democráticos e por uma cultura institucional que reconhece o erro como parte da aprendizagem.

Abrucio (2010) reforça que a qualidade da educação está diretamente associada à capacidade de articulação entre liderança e participação. Para o autor, a gestão eficaz é aquela que transforma as metas em propósitos coletivos, tornando a avaliação um processo de construção identitária. Essa visão reitera que a transparência só adquire legitimidade quando vinculada à escuta ativa. A escola, então, deixa de prestar contas apenas a órgãos superiores e passa a dialogar com as comunidades que a sustentam.

A escola que pratica a transparência como valor cotidiano torna-se espaço de construção de sentidos e não de vigilância. O processo avaliativo adquire valor humano quando traduz números em histórias e estatísticas em narrativas de compromisso. A gestão democrática, ao mediar esse movimento, reafirma a educação como bem público. Pode-se compreender, enfim, que a verdadeira qualidade nasce do encontro entre avaliação, diálogo e ética: um triângulo formativo que sustenta o sentido profundo de responsabilidade social.

4. DISCUSSÕES

Os achados apontam que qualidade educacional adquire sentido quando resultado e processo caminham juntos, vinculando transparência e formação humana. A leitura dos dados, convertida

em diálogo, favorece decisões coletivas e reduz a distância entre planejamento e cotidiano. A cultura avaliativa, assim, opera como linguagem pública de cuidado, desde que mediada por escuta e interpretação contextual. Nesse horizonte, a gestão robustece vínculos e legitima escolhas, alinhando rigor e sensibilidade, como já problematizado por Abrucio (2010) ao discutir relações entre liderança, cooperação e melhoria.

Sob essa perspectiva, indicadores deixam de ser sentença para funcionar como hipóteses de trabalho que interrogam tempos, trajetórias e suportes institucionais. Planejar significa traduzir evidências em ações compartilhadas, evitando leituras tecnicistas. Oliveira, Lagares e Pinho (2022) ressaltam que arranjos gerenciais só ganham potência quando articulados a princípios democráticos, garantindo inteligibilidade pública sem esvaziar a autonomia escolar. A gestão, então, atua como mediação ética entre metas e contextos, fortalecendo pertencimento e evitando que a verificação substitua a experiência formativa vivida em sala e na comunidade.

Na literatura recente, Bastos (2025) analisa como políticas avaliativas intensificam pressões por desempenho, o que pode induzir rotinas performativas e padronização de práticas. A interpretação crítica, contudo, abre espaço para ressignificar métricas como oportunidades de autoconhecimento institucional. Resultados passam a amparar análise pedagógica, e não a conduzi-la. Quando equipes reapropriam os dados, o planejamento ganha espessura humanizada, aproximando evidência e cuidado. Essa movimentação desloca o foco da produtividade para o desenvolvimento formativo, preservando margens de criação docente e engajamento estudantil.

Em leitura convergente, a responsabilidade pública se fortalece quando a escola transforma prestação de contas em exercício de compreensão coletiva. Conselhos, reuniões pedagógicas e assembleias tornam-se espaços de leitura mútua, onde o número encontra a narrativa. Santos e Mororó (2023) destacam que a liderança, nesse arranjo, traduz expectativas do Estado sem silenciar particularidades locais, sustentando justiça e confiança. O processo avaliativo, assim, deixa de punir e passa a educar a própria instituição, estabilizando uma ética de coautoria e transparência compreensível.

No prolongamento dessas análises, Vieira (2024) evidencia que usos apressados do Ideb tendem a reforçar desigualdades quando descolados de condições reais de aprendizagem. O dado precisa ser lido com a escola, e não contra ela. Planos de ação situados, pactuados e revistos periodicamente reorganizam o sentido do indicador: mais bússola do que gabarito. A interpretação compartilhada converte discrepâncias em pistas para apoio focalizado, garantindo que metas informem, sem substituir, a responsabilidade ética de cuidar de percursos diversos.

A literatura metodológica, por sua vez, reforça a necessidade de compreender a avaliação como processo interpretativo. Mattar e Ramos (2021) observam que a pesquisa em educação, ao articular dimensões qualitativas e quantitativas, permite que os dados se tornem dispositivos de reflexão, e não de controle. Essa leitura transversal entre metodologia e gestão reafirma que o dado só se torna pedagógico quando devolvido ao coletivo, provocando aprendizagens que ressignificam a própria prática institucional.

Além disso, a literatura sobre gestão estratégica sugere que a qualidade se consolida quando avaliação, planejamento e desenvolvimento humano operam em circuito. Schiehl (2025) argumenta que estratégias ganham validade quando acompanham formação docente, devolutivas claras e pactos de acompanhamento. O movimento observado nas produções indica um denominador comum: a escola que transforma relatório em conversa cria condições para aprender com o erro, reconhecer avanços invisíveis às planilhas e sustentar decisões coerentes com sua missão pública.

Em síntese espiral, os resultados convergem para uma tese: indicadores só geram qualidade quando traduzidos em narrativas de sentido, negociadas com a comunidade. As contribuições teóricas de Abrucio (2010), Bastos (2025), Mattar e Ramos (2021), Oliveira, Lagares e Pinho (2022), Santos e Mororó (2023), Schiehl (2025) e Vieira (2024) sustentam que transparência precisa caminhar com autonomia e justiça. A gestão, nesse registro, deixa de vigiar e passa a educar a instituição, convertendo dados em compromisso público e planejamento em cuidado compartilhado.

5. CONCLUSÃO

A qualidade educacional raramente se revela no brilho dos indicadores. Por trás das métricas, há experiências, conflitos e aprendizagens que resistem à mensuração. Quando a avaliação é compreendida como linguagem de escuta, e não de vigilância, ela passa a produzir sentidos compartilhados. A gestão ética transforma o planejamento em diálogo interpretativo, em vez de mera aplicação de protocolos. Assim, a cultura avaliativa desloca o foco do controle para o compromisso, recolocando a educação como bem comum e prática emancipatória.

Silêncios também informam. O que não está nos gráficos carrega a espessura do real: histórias, trajetórias e afetos. A leitura crítica dos indicadores revela que a escola aprende mais quando se escuta. A gestão inovadora nasce dessa percepção — a de que nenhum número substitui a convivência. É nesse entrelaçamento entre técnica e sensibilidade que a avaliação adquire valor pedagógico. O controle cede lugar à ética, e a liderança se torna ato de tradução, não de comando.

Há gestões que falam em metas; outras, em sentidos. As segundas sobrevivem. Aquelas que compreendem a avaliação como território de diálogo constroem pertencimento e legitimidade. A cultura da responsabilidade, longe da vigilância, opera como rede de confiança. Avaliar é ler o que se fez e imaginar o que ainda se pode fazer. A qualidade, nessa perspectiva, emerge da convergência entre dados e desejos, entre políticas e experiências que afirmam o direito de aprender com dignidade e liberdade.

Nem todo resultado é avanço. Alguns retrocessos ensinam mais que as vitórias aparentes. A gestão que acolhe o erro como fonte de aprendizagem transforma a escola em espaço de reconstrução ética. A transparência, nesse sentido, exige coragem: expor-se ao coletivo, admitir incertezas e reconstruir junto. O dado isolado perde força diante da escuta compartilhada. A instituição que assume essa vulnerabilidade amadurece, porque substitui o medo do julgamento pela potência do diálogo formativo e solidário.

Toda política de avaliação revela o quanto uma sociedade confia em suas escolas. Quando os indicadores substituem o diálogo, há desumanização; quando o diálogo interpreta os indicadores, há emancipação. O gestor consciente entende que não governa

peessoas, mas possibilidades. A ética da responsabilidade traduz-se em empatia institucional: cada decisão é resposta às vozes que sustentam a escola. Planejar, nessa perspectiva, é fazer da transparência um exercício permanente de construção coletiva do bem comum.

Em muitos contextos, medir se tornou verbo perigoso. A precisão técnica, sem a escuta do cotidiano, corrói o sentido do planejamento. A gestão democrática resiste a esse reducionismo, transformando o número em provocação, não em sentença. A educação precisa de gestores que leiam relatórios com os olhos de quem lê vidas. A qualidade torna-se processo poético: uma escrita plural, coletiva e inacabada, na qual o compromisso institucional se expressa no cuidado com as pessoas e com o conhecimento.

O verdadeiro desafio não é inovar ferramentas, mas renovar olhares. As escolas que conseguem atravessar o tecnicismo instauram culturas de confiança e reflexão. O dado, quando lido com sensibilidade, revela mais que desempenho: revela humanidade. A gestão pública, ancorada nessa visão, compreende que a transparência não é vitrine, mas espelho. A cada leitura, a instituição se redescobre, e é nesse movimento contínuo que o planejamento se transforma em práxis ética e formativa.

A pesquisa bibliográfica fundamenta o percurso teórico deste estudo, reunindo produções que problematizam o fenômeno educacional e possibilitam a construção de interpretações plurais. A síntese alcançada reafirma que a responsabilidade educacional não reside no ato de medir, mas no gesto de compreender. A gestão que assume essa ética converte o dado em narrativa e a avaliação em esperança. Pode-se compreender, enfim, que qualidade não é

destino: é travessia feita de diálogo, de escuta e da coragem de aprender junto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, v. 1, p. 241-274, 2010. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/abrucio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_e_scolas_paulistas.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BASTOS, É. L. *A política accountability e SPAECE: uma avaliação da performatividade na prática dos gestores escolares do Município de Aquiraz*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/81674>. Acesso em: 6 out. 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Almedina Brasil, 2021.

OLIVEIRA, C. V. S.; LAGARES, R.; PINHO, M. J. de. Accountability e gestão pública na educação: perspectivas gerencial e democrática. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022011, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4010. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4010>. Acesso em: 6 out. 2025.

SANTOS, M. O.; MORORÓ, L. P. A política municipal de accountability: o papel regulador sobre a educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 32, jan./dez. 2023. Epub 22 abr. 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14188. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.14188>. Acesso em: 6 out. 2025.

SCHIEHL, E. F. Gestão estratégica educacional: práticas, políticas e impactos na qualidade do ensino. *Synapse Scope: Conectando Medicina, Ciências e Teologia*, v. 2, n. 1, p. 1–9, 2025. DOI: 10.63641/synapsescope.v2i1.22. Disponível em: <https://doi.org/10.63641/synapsescope.v2i1.22>. Acesso em: 6 out. 2025.

VIEIRA, C. S. G. A gestão escolar municipal de Maceió e suas demandas: política de accountability e avaliação Ideb. *Periódicos Lattice*, v. 1, n. 2, 2024. DOI: 10.70579/pl.v1i2.20. Disponível em: <https://doi.org/10.70579/pl.v1i2.20>. Acesso em: 6 out. 2025.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

² Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, com reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

⁸ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.