

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

MELQUISEDEQUE DE AVILA SILVEIRA

**UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTORES ESCOLARES SOB A LENTE DA
VISÃO BASEADA NA PRÁTICA: o caso das escolas públicas do município de
Vitória- ES com melhor desempenho no Ideb**

**VITÓRIA
2025**

MELQUISEDEQUE DE AVILA SILVEIRA

**UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTORES ESCOLARES SOB A LENTE DA
VISÃO BASEADA NA PRÁTICA: o caso das escolas públicas do município de
Vitória- ES com melhor desempenho no Ideb**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração com linha de pesquisa em Gestão Escolar, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientador: Prof. MS. Marcelo Zanon

**VITÓRIA
2025**

MELQUISEDEQUE DE AVILA SILVEIRA

UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTORES ESCOLARES SOB A LENTE DA VISÃO BASEADA NA PRÁTICA: o caso das escolas públicas do município de Vitória- ES com melhor desempenho no Ideb

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração com linha de pesquisa em Gestão Escolar, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 12, setembro 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. MS. Marcelo Zanon
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. Amanda Soares Zambelli Ferretti
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sustentar minha trajetória com força e discernimento.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio constante e pelos valores que fundamentam minha caminhada.

Ao Professor Ms. Marcelo Zanon, meu orientador, pela orientação rigorosa e pelas contribuições essenciais à qualidade deste trabalho. À Fucape Pesquisa e Ensino S/A e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, pela formação acadêmica sólida e compromisso com a pesquisa científica.

Aos colegas mestrandos, pelas trocas enriquecedoras ao longo do curso. Às escolas públicas participantes, pela colaboração generosa com esta pesquisa, e à educação pública, pela qual mantenho profundo compromisso.

À banca de qualificação, pelas críticas e sugestões que enriqueceram significativamente esta dissertação. Aos alunos e colegas de profissão, que reafirmam diariamente meu propósito na educação.

Meu sincero agradecimento a todos (as) que contribuíram para a realização deste trabalho.

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.”

Josué 1:9

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade educacional. Fundamentada na PBV, a investigação revelou que práticas organizacionais amplamente conhecidas e imitáveis, quando executadas de forma consistente, podem favorecer os resultados educacionais. Adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de estudo de caso múltiplo com sete escolas públicas municipais. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com diretores e, complementarmente, questionários abertos aplicados a pedagogos e professores e os resultados foram triangulados. Os achados evidenciaram que, mesmo em contextos de escassez de recursos, práticas como o alinhamento de metas, o monitoramento da aprendizagem, o reforço escolar, o uso de dados e o fortalecimento do vínculo com estudantes e famílias favoreceram desempenhos satisfatórios. A análise revelou que o diferencial não esteve na posse de recursos raros, mas na forma como essas práticas foram implementadas. Diferentemente de estudos anteriores, foram destacadas experiências práticas de gestão que contribuíram para bons resultados no Ideb. Os resultados revelaram duas dimensões principais. Na dimensão Gestão escolar baseada na prática para resultados no Ideb, evidenciou-se a predominância de práticas de gestão estratégica e democrática, como alinhamento de metas e planejamento participativo, somadas à centralidade das relações família e escola na corresponsabilização pela aprendizagem. Já na dimensão Barreiras identificadas, a infraestrutura precária e escassez de profissionais qualificados, demandam soluções específicas e adaptadas ao contexto local. No campo teórico, o estudo contribui ao utilizar a PBV como lente de análise no contexto da educação básica pública, propondo um modelo de codificação de capacidades organizacionais que conecta práticas gerenciais a códigos de recursos. Como contribuição prática, o estudo apresentou um mapa conceitual com práticas gerenciais replicável, oferecendo subsídios à atuação de gestores escolares e à formulação de políticas públicas voltadas à equidade e à melhoria da qualidade educacional.

Palavras-chave: avaliação externa; desempenho acadêmico; gestão escolar; visão baseada na prática, Ideb.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand how the practices of public school managers can contribute to improving educational quality. Grounded in PBV, the investigation revealed that widely known and imitable organizational practices, when implemented consistently, can support improved educational outcomes. A qualitative and exploratory approach was adopted through a multiple case study of seven municipal public schools. Data collection involved semi-structured interviews with principals and, complementarily, open-ended questionnaires administered to pedagogical coordinators and teachers, with results analyzed through triangulation. The findings showed that even in contexts of scarce resources, practices such as goal alignment, learning monitoring, remedial instruction, data use, and strengthening ties with students and families contributed to satisfactory performance. The analysis indicated that the differential did not lie in the possession of rare resources, but in the way these practices were implemented. Unlike previous studies, this research highlighted practical management experiences that contributed to positive results in the Ideb. The results revealed two main dimensions. In the dimension *Practice-based school management for Ideb results*, there was a predominance of strategic and democratic management practices, such as goal alignment and participatory planning, combined with the centrality of family–school relationships in the shared responsibility for learning. In the dimension *Identified barriers*, issues such as precarious infrastructure and a shortage of qualified professionals demanded specific solutions tailored to the local context. In theoretical terms, the study contributes by employing PBV as an analytical lens in the context of public basic education, proposing a coding model of organizational capabilities that connects managerial practices to resource codes. As a practical contribution, the study presented a conceptual model with replicable managerial practices, offering guidance for the work of school managers and for the formulation of public policies aimed at equity and the improvement of educational quality.

Keywords: external evaluation; academic performance; school management; practice-based view; Ideb.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Práticas de gestão escolar – Matriz de competências..... | 21 |
| Figura 2 – Práticas gestão escolar segundo a literatura..... | 22 |
| Figura 3 – Escolas selecionadas para o estudo..... | 27 |
| Figura 4 – Dados sociodemográficos..... | 29 |
| Figura 5 – Resultado processo de codificação e categorização..... | 32 |
| Figura 6 – Mapa conceitual das práticas e barreiras..... | 80 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Frequência de cada categoria por participante..... | 35 |
| Tabela 2 – Triangulação: Ambiente de relacionamento entre família e escola..... | 38 |
| Tabela 3 – Triangulação: Gestão estratégica e democrática..... | 42 |
| Tabela 4 – Triangulação: Fomento de práticas metodológicas de aprendizagem..... | 47 |
| Tabela 5 – Triangulação: Infraestrutura e recursos pedagógicos..... | 51 |
| Tabela 6 – Triangulação: Suporte organizacional..... | 56 |
| Tabela 7 – Triangulação: Gestão e manutenção do clima escolar..... | 59 |
| Tabela 8 – Triangulação: Barreiras que exigem respostas específicas..... | 62 |
| Tabela 9 – Triangulação: Promoção da inclusão..... | 64 |
| Tabela 10 – Triangulação: Problema emocional e bullying..... | 68 |
| Tabela 11 – Triangulação: Estrutura física e pedagógica..... | 70 |
| Tabela 12 – Triangulação: Relacionamento interpessoal..... | 73 |
| Tabela 13 – Triangulação: Recursos humanos..... | 76 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 REFERENCIAL EÓRICO..... | 15 |
| 2.1 QUALIDADE EDUCACIONAL..... | 15 |
| 2.2 PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR..... | 17 |
| 2.3 A PBV E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR..... | 23 |
| 3 METODOLOGIA..... | 26 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS..... | 34 |
| 4.1 DIMENSÃO GESTÃO ESCOLAR BASEADA NA PRÁTICA PARA RESULTADOS POSITIVOS NO IDEB..... | 34 |
| 4.1.1 Ambiente de relacionamento entre família e escola..... | 37 |
| 4.1.2 Gestão estratégica e democrática..... | 40 |
| 4.1.3 Fomento de práticas metodológicas de aprendizagem..... | 45 |
| 4.1.4 Infraestrutura e recursos pedagógicos | 49 |
| 4.1.5 Suporte organizacional..... | 53 |
| 4.1.6 Gestão e Manutenção do clima escolar..... | 57 |
| 4.2 DIMENSÃO BARREIRAS QUE EXIGEM RESPOSTAS ESPECÍFICAS..... | 60 |
| 4.2.1 Promoção da inclusão..... | 62 |
| 4.2.2 Problema emocional e bullying..... | 66 |
| 4.2.3 Categoria Estrutura física e pedagógica..... | 68 |
| 4.2.4 Relacionamento interpessoal..... | 71 |
| 4.2.5 Recursos humanos..... | 74 |
| 4.3 RESULTADOS DA TRIANGULAÇÃO DOCUMENTAL DAS EBTREVISTAS..... | 77 |
| 4.4 MAPA CONCEITUAL DE PRÁTICAS E BARREIRAS QUE EXIGEM INTERVENÇÕES..... | 79 |
| 5 DISCUSSÃO..... | 81 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 86 |
| REFERÊNCIAS..... | 89 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 98 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 100 |

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A educação é essencial para a prosperidade de um país, pois promove crescimento econômico e inclusão social, além de contribuir para estratégias de desenvolvimento sustentável para reduzir desigualdades e fortalecer a participação cívica (Nordheim & Huijts, 2023). Nesse sentido, ela foi contemplada em um dos 17 Objetivos para Desenvolvimento Sustentável (ODS) descritos na Agenda 2030, pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o propósito de movimentar os países para a sua efetivação com qualidade (García et al., 2020).

No contexto brasileiro, a educação de qualidade é expressa como um direito de todo brasileiro, sem exceção, conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Jucá & Mattos, 2021). Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala permitem o monitoramento e na avaliação da qualidade do ensino (Américo & Lacruz, 2017). Ao identificar áreas sensíveis e críticas, elas fornecem subsídios essenciais para o aperfeiçoamento de políticas públicas, a reformulação de práticas pedagógicas e a promoção de uma qualidade educacional com equidade (Soares et al., 2023). Consequentemente, tais avaliações podem subsidiar as práticas da gestão escolar e dos professores (Costa et al., 2021; Santos, 2021).

Nesse contexto, o Ideb é o principal indicador gerado por esse tipo de avaliação cuja intenção é medir a qualidade das escolas brasileiras de educação básica (Vidal et al., 2019). Por meio desse índice, o que se observa é a existência de disparidades significativas entre a qualidade educacional das escolas brasileiras (Barcellos et al., 2023), ou seja, enquanto algumas atingem resultados excepcionais, outras alcançam resultados abaixo da média (Oliveira & Pena, 2018; Soares et al., 2023). Dessa forma,

uma compreensão acerca das práticas educacionais que conduzem a uma educação de qualidade pode servir como experiência para que outras escolas possam se inspirar ou mesmo replicá-las, considerando o seu contexto (Fernández-Martín et al., 2021; Kern et al., 2024).

Estudos internacionais (Anand et al., 2023; Arop et al., 2020; Ho, 2010; Leithwood et al., 2020a; Shaked, 2022; Neeleman, 2019) têm destacado o papel da gestão escolar como relevante para melhorar o desempenho dos estudantes. Esse resultado foi evidenciado em países como Estados Unidos, Canadá, China, Hong Kong, Austrália, Turquia, Brasil (Özdemir et al., 2022). Adicionalmente, Yalçın e Çoban (2023), no contexto turco, apontam que boas práticas de gestão escolar incidem na melhoria dos resultados acadêmicos. Além disso, Di Liberto et al. (2015) reforçam que práticas de gestão mais eficazes podem levar a um aumento significativo no desempenho dos estudantes em testes padronizados, especialmente em matemática.

Nesse contexto, a Visão Baseada na Prática (PBV) contribui para o aprimoramento das ações de gestores escolares ao enfatizar que o desempenho organizacional decorre da adoção de práticas gerenciais conhecidas, transferíveis e imitáveis que, quando bem implementadas, podem gerar resultados superiores (Bromiley & Rau, 2014). Ao identificar quais práticas de gestão educacional são consistentemente associadas a melhores desempenhos, é possível orientar a formulação de estratégias replicáveis e adaptáveis a diferentes realidades escolares, ampliando o impacto das ações sobre os resultados dos estudantes (Bromiley & Rau, 2016).

Estudos anteriores (Arop et al., 2020; Bellibas et al., 2022; Hendawy Al-Mahdy et al., 2022; Kılınc et al., 2020; Leithwood et al., 2020b; Polatcan et al., 2023; Robinson et al., 2023; Yalçın & Çoban, 2023) concentram-se em análises quantitativas sobre a

associação entre a gestão escolar e o desempenho discente. Além disso, tratam do atributo de liderança de diretores considerando os seus valores e do clima escolar para a adaptação a organizacional (Lin & Chen, 2021). Segundo Ninković e Knežević Florić (2024), essa liderança escolar exerce influência direta nas práticas pedagógicas dos professores e, por consequência, no desempenho dos estudantes.

Gino et al. (2022), por meio de um estudo sistemático da literatura, identificam a necessidade de estudos relacionados à gestão escolar e desempenho no contexto brasileiro. Yalçın e Çoban (2023) complementam que esses estudos sejam realizados, em diferentes contextos educacionais, para identificar e compreender em profundidade quais as práticas de gestão são mais eficazes para melhorar o desempenho escolar. A efetividade das práticas de gestão pode variar conforme o contexto escolar, de acordo com mecanismos subjacentes e dinâmicas institucionais que influenciam os resultados educacionais (Arop et al., 2020). Considerando essa limitação, torna-se necessário compreender como as práticas de gestão se traduzem em melhorias no aprendizado (Anand et al., 2023).

Outro ponto de atenção refere-se à limitação de estudos que aplicam a Visão Baseada na Prática (PBV) no campo educacional. Embora essa abordagem ofereça uma alternativa teórica promissora à Visão Baseada na Prática (RBV), pois, enfatiza o papel de práticas organizacionais imitáveis e transferíveis no desempenho institucional (Bromiley & Rau, 2014) e, sua aplicação permanece concentrada em setores empresariais e industriais (Barthélemy, 2024). No contexto educacional, essa lacuna é ainda mais evidente, uma vez que estudos que discutem a mobilização estratégica de práticas gerenciais na gestão escolar ainda são escassos (Nkosi, 2025).

Diante do exposto, surge a seguinte questão de pesquisa: Como as práticas de gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade da educação? O objetivo então proposto é: compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade educacional.

Este estudo se justifica pela necessidade de preencher a lacuna sobre a percepção das práticas de gestão escolar eficazes para o desempenho acadêmico dos estudantes (Ninković & Knežević Florić, 2024; Özdemir et al., 2022; Yalçın & Çoban, 2023). Embora avaliações externas como o Ideb ofereçam diagnósticos da qualidade educacional, elas não explicam os aspectos subjacentes às práticas gerenciais que sustentam bons resultados, nem consideram que o desempenho decorre não apenas de recursos estruturais, mas também da forma como esses recursos são organizados e direcionados (Richter et al., 2020; Barcellos et al., 2023; Costa et al., 2021).

Adicionalmente, a pesquisa educacional tende a tratar a escola como uma unidade homogênea, desconsiderando especificidades e desafios da gestão escolar (Di Liberto et al., 2015). Evidências, contudo, mostram que práticas administrativas adaptadas podem gerar impacto positivo mesmo em contextos distintos (Liu, 2021). Nesse cenário, a Visão Baseada na Prática (PBV) constitui uma abordagem teórica promissora, pois permite compreender como práticas disseminadas e imitáveis, quando adaptadas ao contexto e bem executadas, influenciam o desempenho organizacional (Bromiley & Rau, 2014; Imran et al., 2022).

A relevância prática do estudo está na identificação de práticas gerenciais que favorecem o desempenho acadêmico no Ideb, a partir da percepção dos atores escolares, oferecendo subsídios para gestores e formuladores de políticas. A utilização da PBV evidencia práticas cotidianas eficazes e replicáveis, promovendo

melhoria contínua e favorecendo maior equidade educacional (Nkosi, 2025). Assim, os achados podem orientar decisões e intervenções que fortaleçam a governança escolar e contribuam para resultados acadêmicos consistentes em diferentes contextos.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 QUALIDADE EDUCACIONAL

As avaliações externas desempenham um papel fundamental na educação brasileira, pois fornecem indicadores objetivos sobre a qualidade da educação das escolas públicas (Crozatti, 2021). De acordo com Alves e Araújo (2018), essas avaliações são instrumentos de monitoramento da política educacional que têm como objetivo medir a eficiência do investimento público em educação, permitindo a comparação entre instituições de ensino e a identificação de boas práticas. Sendo assim, o feedback gerado por essas ferramentas pode impulsionar melhorias na gestão escolar, no ensino e na aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento contínuo das instituições educacionais e, consequentemente, para a qualidade da educação (Ólafsdóttir et al., 2022).

Carnoy e Rodrigues (2024) destacam que, ao longo dos anos, o Brasil tem investido em mecanismos de avaliação que visam não apenas mensurar o aprendizado dos estudantes, mas também orientar políticas de melhoria educacional. Por meio dessas avaliações, mensura-se o desempenho acadêmico dos estudantes que são considerados indicadores quantitativos da aprendizagem dos estudantes para a melhoria do ensino (Maia et al., 2021).

A relação entre avaliações externas e desempenho acadêmico é multifatorial e envolve tanto aspectos internos da escola quanto características socioeconômicas dos estudantes (Andrade et al., 2022). De acordo com Wanke et al. (2024), em escolas de alto desempenho, o capital humano dos professores tem um peso maior, enquanto em escolas de baixo desempenho a infraestrutura escolar exerce um impacto mais relevante.

Por meio das avaliações externas, são gerados indicadores educacionais, tais como o Ideb, que refletem a qualidade educacional brasileira (Lacruz et al., 2019). O Ideb surgiu em 2007 por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), combinando dois componentes principais: o desempenho dos estudantes mensurado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e as taxas de fluxo escolar, que incluem aprovação, reprovação e abandono (Crozatti, 2021). Esse índice é o principal indicador utilizado no país para monitorar essa qualidade, servindo de referência para a elaboração de políticas públicas bem-sucedidas e melhoria das práticas educativas (Blulm & Giuberti, 2024; Vidal et al., 2019).

Érnica e Batista (2012) ressaltam que as desigualdades territoriais têm um impacto significativo nos resultados do Ideb, já que escolas situadas em áreas de alta vulnerabilidade social enfrentam desafios estruturais e pedagógicos mais acentuados. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado no estado da Paraíba, onde, apesar dos altos investimentos em educação, os índices de desempenho nem sempre refletem melhorias significativas (Alves e Araújo, 2018). Esse cenário sugere que a eficiência na alocação de recursos é uma dimensão importante para a promoção da qualidade educacional (Maia et al., 2021).

Assim, o Ideb como indicador da qualidade do ensino básico, para além do nível de aprendizagem dos estudantes, evidencia as desigualdades educacionais e a necessidade de aprimoramento na gestão dos recursos públicos para a efetiva melhoria da qualidade da educação (Soares et al., 2023; Maia et al., 2021). Além disso, o Ideb intenciona subsidiar práticas pedagógicas e estratégias de gestão escolar, promovendo intervenções mais direcionadas e eficazes no sistema educacional (Oliveira & Pena, 2018).

2.2 PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

O conceito de gestão escolar decorre de um processo construído historicamente, permeado por valores que emergem de um contexto político-educacional em constante transformação (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018). Nesse sentido, a gestão escolar envolve a atuação de diferentes agentes, tanto administrativos quanto pedagógicos, sendo a liderança escolar um elemento essencial para a organização da instituição de ensino, garantindo a integração entre os processos de gestão e as práticas educacionais (Anad et al., 2023).

Dessa forma, a gestão escolar é compreendida como um conjunto de atividades que visam fortalecer, por meio de ações planejadas e estratégicas, o bom funcionamento da escola (Hengst et al., 2019). Consequentemente, esse processo pode promover o desenvolvimento de boas práticas educacionais com ênfase nas dinâmicas de ensino e da aprendizagem, promovendo a formação cidadã dos estudantes (García et al., 2020). Isso é evidente no estudo de Leithwood et al. (2020b) ao revelar que a gestão escolar eficaz tem o potencial de contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes.

Uma prática exitosa vai além do desempenho acadêmico, promovendo o bem-estar, o desenvolvimento saudável e a capacidade de transferir conhecimentos para diferentes contextos (Lacruz et al., 2019). Ela abrange múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos acadêmicos, cognitivos, éticos, físicos, psicológicos e socioemocionais (Darling-Hammond et al., 2020). Além disso, práticas de gestão baseadas em evidências científicas contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes ao incorporar princípios da psicologia positiva, fortalecendo o bem-estar, a resiliência, a autoeficácia e o sucesso acadêmico (Cole et al., 2022).

Um princípio essencial é que boas práticas escolares devem criar condições favoráveis capazes de promover vínculos fortes, senso de pertencimento e confiança mútua entre todos os envolvidos no processo educativo (Ştefan et al., 2022). Para isso, a escola deve atuar como um ambiente de cuidado, fomentando comunidades de aprendizagem e implementando atividades que fortaleçam o vínculo entre a escola e as famílias (Darling-Hammond et al., 2020).

Outro princípio fundamental sustenta que as escolas devem oferecer um sistema de apoio, que atenda às necessidades dos estudantes de forma integral (Bernado & Christovão, 2016). Isso pode ser alcançado por meio de oportunidades ampliadas de aprendizagem, acesso a serviços integrados (como suporte psicológico e social) e a implementação de um suporte multinível, que garanta intervenções personalizadas conforme as demandas de cada estudante (Fernández-Martín et al., 2021).

Um terceiro princípio diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, destacando que os gestores devem priorizar o cultivo de habilidades como autorregulação, relações interpessoais saudáveis, perseverança e resiliência (Ljubetic & Maglica, 2020). Por fim, o quarto princípio envolve a adoção de estratégias pedagógicas produtivas, que conectem o ensino às vivências e experiências dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado (Ştefan et al., 2022). Assim, a escola proporciona oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes e motivadoras, favorecendo a compreensão conceitual, o desenvolvimento metacognitivo e a integração do conhecimento prévio com novos conteúdos de forma contextualizada (Darling-Hammond et al., 2020).

Nesse mesmo sentido, Madani (2019) ressalta a importância de um currículo não discriminatório, inclusivo e centrado no aluno, além da criação de ambientes

seguros e da crença dos professores de que todos os estudantes têm potencial para aprender. Além disso, é fundamental promover uma conexão efetiva entre a escola e a família, investir na formação continuada dos professores e estimular o desenvolvimento de competências psicossociais e interpessoais, aplicáveis às interações cotidianas (Mahoney et al., 2021).

Ainda, deve-se considerar o contexto e os desafios da comunidade, adotando uma liderança estratégica que alinhe decisões e ações para a melhoria contínua da instituição (Böse & Brauckmann-Sajkiewicz, 2021). Ou seja, o gestor por meio do princípio da autonomia, estabelece vínculos próximos com a comunidade escolar e organizações paralelas a escola para alinhamento dessas ações (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018). Sendo assim, a gestão escolar se torna promotora de um ambiente de valorização e cooperação (Silva, 2024). Nessa linha, Neeleman (2019) revela que as escolas com melhor desempenho são aquelas com maior autonomia. A autonomia escolar pode ser entendida como a capacidade das escolas de autogerir suas responsabilidades descentralizadas, permitindo a tomada de decisões dentro de um modelo de gestão baseado na escola (Kimber & Ehrich, 2011).

Silva (2024) complementa que o gestor escolar deve promover um ambiente participativo e colaborativo na escola; tomar decisões fundamentadas em dados, estar em constante aprendizagem, organizar o ambiente escolar; ser responsável pelos recursos humanos e cuidar de aspectos da administração financeira. Em suma, a função da gestão escolar é construir as condições organizacionais que promovam um ensino de alta qualidade e gerem melhorias nos resultados dos estudantes (Leithwood et al., 2020a).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma matriz nacional comum de competências do diretor escolar (Brasil, 2021), organizada em quatro

dimensões. A primeira dimensão refere-se ao aspecto político-institucional, que envolve atributos como liderança, engajamento da comunidade, gestão democrática, administração do sistema e segurança, conforme sustentam Batista & Pereyra (2020). Além disso, a relação do diretor com a administração do sistema educacional reflete diferentes formas de pensar e agir dentro das instituições, influenciando diretamente a implementação e o sucesso das políticas escolares (Bell, 2025).

A segunda dimensão é a pedagógica, que diz respeito ao foco no ensino e na aprendizagem, à condução do planejamento pedagógico, ao apoio aos docentes e à coordenação da gestão curricular (Brasil, 2021). A atuação do diretor escolar nessa dimensão é essencial para a qualidade do ensino, pois promove um ambiente de aprendizagem estruturado e colaborativo (Ho, 2010). O planejamento pedagógico e o apoio aos docentes destacam-se como elementos fundamentais para a melhoria do desempenho dos estudantes (Shaked, 2022). A participação ativa dos gestores na gestão curricular fortalece a autonomia docente e favorece práticas educacionais mais contextualizadas, alinhadas às necessidades da comunidade escolar (Aguiar et al., 2021).

A dimensão administrativo-financeira envolve a coordenação das atividades administrativas, a preservação do patrimônio, a gestão de equipes de trabalho e o gerenciamento dos recursos financeiros (Brasil, 2021). Mobarake et al. (2023) destacam que essa dimensão desempenha um papel estratégico na organização escolar, exigindo dos diretores competências para gerir recursos, estruturar processos e garantir a transparência na prestação de contas. De fato, a capacitação contínua dos gestores é importante para aprimorar a eficiência da administração financeira e estrutural das escolas, contribuindo para a sustentabilidade organizacional (Alves & Bispo, 2022).

Por último, não menos importante, a dimensão pessoal e relacional compreende o cuidado com as pessoas, a atuação democrática, o desenvolvimento da alteridade e da empatia, a conduta ética, a mediação de conflitos e a proatividade (Assis & Marconi, 2021). A construção de um ambiente escolar pautado na valorização das relações interpessoais e na ética fortalece o engajamento dos profissionais e a cultura organizacional (Lemon & Boman, 2022). Ademais, uma gestão escolar baseada no diálogo e na justiça contribui para um ambiente colaborativo e equitativo, favorecendo a tomada de decisões alinhadas às necessidades da comunidade escolar (Aguiar et al., 2021; Leithwood, 2023). Com base nessa matriz nacional, elaborou-se um quadro (Quadro 1), summarizando as práticas de gestão escolar que podem promover, com foco no ambiente pedagógico e na melhoria do ensino e aprendizagem.

Quadro 1. Práticas de gestão escolar – Matriz de competências

| Prática Escolar | Descrição |
|--|--|
| Coordenação da proposta pedagógica | Promover a construção coletiva da proposta pedagógica da escola, garantindo que ela esteja alinhada às necessidades educacionais dos estudantes e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). |
| Avaliação contínua | Implementar estratégias para a avaliação constante do desempenho acadêmico dos estudantes e da prática pedagógica dos professores, ajustando ações conforme os resultados. |
| Promoção de uma cultura de aprendizagem | Fomentar um ambiente de respeito e colaboração para favorecer o aprendizado, incentivando práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a equidade. |
| Apoio à formação docente | Garantir e promover a formação continuada dos docentes, incentivando o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino inovadoras. |
| Planejamento de reuniões pedagógicas | Organizar e conduzir reuniões pedagógicas regulares com os docentes para discutir e alinhar estratégias de ensino, compartilhar boas práticas e resolver dificuldades. |
| Desenvolvimento de projetos interdisciplinares | Incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovam a interdisciplinaridade e o envolvimento ativo dos estudantes. |
| Uso de dados para melhorar o ensino | Analizar dados de desempenho acadêmico para tomadas de decisões para o planejamento e implementação de práticas pedagógicas que visam melhorar o aprendizado. |
| Inclusão e diversidade | Promover práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade, promovendo a inclusão dos estudantes, principalmente, aqueles com alguma deficiência. |
| Desenvolvimento de habilidades socioemocionais | Incentivar práticas que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes, como trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos. |

| | |
|--|--|
| Engajamento das famílias no processo educacional | Criar e fomentar espaços para a participação ativa das famílias na vida escolar, contribuindo para o acompanhamento e suporte ao desenvolvimento dos estudantes. |
|--|--|

Fonte: Adaptada pelo autor com base em Brasil (2021).

Sobre práticas desenvolvidas por gestores escolares, Leithwood et al. (2020a) realizaram um mapeamento, baseado em evidências, das práticas educativas mais eficazes. Entre elas, destacam-se a promoção de um ambiente de aprendizado positivo e a criação de comunidades de aprendizagem. A Figura 2, a seguir, apresenta de maneira sucinta essas práticas.

Figura 2. Práticas gestão escolar da literatura

| Práticas | Ações |
|--|---|
| Definir Direções | <ul style="list-style-type: none"> - Construir e uma visão compartilhada e comunicá-la - Estabelecer metas claras e de curto prazo - Promover expectativas de alto desempenho |
| Fortalecer Relacionamentos e Desenvolver Pessoas | <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o desenvolvimento profissional da equipe - Oferecer apoio e atenção individual à cada membro da equipe - Agir de acordo com os valores e práticas que a escola promove - Buscar a confiança da equipe, estudantes e pais - Estabelecer boas relações com representantes docentes |
| Organizar a Escola para Apoiar as Práticas Desejadas | <ul style="list-style-type: none"> - Construir uma cultura colaborativa e de liderança distributiva - Criar uma estrutura que facilite a colaboração organizacional - Fortalecer laços com as famílias e a comunidade - Manter um ambiente escolar seguro e saudável - Alocar recursos conforme visão e objetivos da escola |
| Otimizar o processo de ensino-aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e apoiar os docentes - Monitorar o progresso dos estudantes e da escola - Proteger a equipe de distrações no trabalho pedagógico. |

Fonte: Leithwood et al. (2020a, p. 4).

Nota: Adaptada pelo autor

Leithwood et al. (2020a) destacam que os gestores não devem ditar essas práticas, mas desenvolvê-las no contexto em que atua. Nessa perspectiva, Ridwan (2021) destaca que o desempenho dos professores será melhor se os gestores conseguirem exercer sua função de forma colaborativa, seja no planejamento, regulamentação, supervisão ou avaliação. Ainda, nessa linha, Leithwood et al. (2020a) revelam que os gestores escolares mais bem-sucedidos são receptivos a novas ideias e estão dispostos a aprender com a equipe.

Para tanto, Robinson e Gray (2019) destacam a importância de programas de treinamento para gestores, bem como a adoção de uma gestão democrática baseada na liderança distribuída, ressaltando a sua contribuição nos resultados dos estudantes. Esse estilo de liderança nas escolas onde ela se faz presente, gera um maior senso de propósito, o que, por sua vez, pode estar associado à boa qualidade da escola (Pont, 2020).

2.3 A PBV E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

A Visão Baseada na Prática (PBV) propõe que o desempenho organizacional decorre da adoção consistente de práticas gerenciais amplamente conhecidas, imitáveis e disponíveis no domínio público, desde que bem executadas (Bromiley & Rau, 2014). Diferentemente da RBV, que foca em recursos difíceis de replicar, a PBV enfatiza que variações no desempenho entre organizações similares decorrem de como práticas comuns são efetivamente implementadas (Bromiley & Rau, 2016).

No contexto escolar, práticas como planejamento pedagógico, uso de dados de aprendizagem, formação continuada e monitoramento sistemático são amplamente disseminadas, mas seus efeitos dependem da forma como são adaptadas e integradas ao cotidiano das escolas (Barthélemy, 2024; Moura & Bispo, 2021). A PBV permite analisar como práticas amplamente disseminadas são ativadas, ressignificadas e adaptadas por diferentes equipes escolares, de acordo com seus contextos e desafios locais, produzindo efeitos distintos sobre o desempenho organizacional (Villagra-Bravo et al., 2023).

Esse enfoque amplia a compreensão do desempenho escolar como um fenômeno relacional, construído a partir de práticas deliberadas, coletivas e contextualmente situadas, e não como simples resultado de infraestrutura ou recursos isolados (Villagra-Bravo et al., 2023). Não é a existência formal da prática que importa,

mas sua apropriação situada, sua frequência e a maneira como se articula às necessidades do território escolar (Nkosi, 2025).

Estudos recentes mostram que a gestão escolar de alto desempenho está associada à institucionalização de rotinas colaborativas, à clareza na comunicação de metas, ao uso pedagógico de dados e à escuta ativa dos professores (Barthélemy, 2024; Sadeghi et al., 2024; Masci et al., 2018). Práticas escolares como planejamento, feedback formativo, acompanhamento pedagógico e escuta ativa, embora difundidas, exigem consistência, competência técnica e sensibilidade institucional para se manterem efetivas ao longo do tempo (Villagra-Bravo et al., 2023).

A PBV ressalta que o diferencial entre escolas está menos na inovação e mais na excelência na execução do que já é conhecido como eficaz (Bromiley & Rau, 2014). A ênfase da PBV no “como se faz” revela-se especialmente pertinente em sistemas públicos como o brasileiro, onde escolas operam sob as mesmas normativas e recursos, mas diferem quanto à qualidade na execução das práticas (Villagra-Bravo et al., 2023). A efetividade das práticas depende também da interação entre gestores, professores e demais membros da escola. A confiança organizacional, normas de reciprocidade e liderança autêntica fortalecem práticas como partilha de saberes, colaboração e uso coletivo de informações (Zhang et al., 2023).

A literatura educacional também tem apontado que lideranças centradas na aprendizagem e voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes favorecem práticas que articulam ensino, gestão e cultura escolar (Villagra-Bravo et al., 2023).

Essa perspectiva se distancia da lógica burocrática e propõe uma liderança pedagógica orientada pela reflexão coletiva, pela análise contínua da prática e pela corresponsabilidade dos sujeitos escolares na promoção da aprendizagem (Villagra-Bravo et al., 2023). Nesse sentido, a PBV contribui para reposicionar a gestão escolar

como um campo de ação situado, construído a partir da experiência, da análise contextual e da liderança distribuída. A análise de práticas cotidianas como a tutoria, o acompanhamento personalizado e a comunicação com as famílias ilustram como o ordinário pode se tornar estratégico (Jayman, 2017).

O desenvolvimento de capacidades organizacionais, como o trabalho em equipe, o alinhamento interno e a aprendizagem institucional, constitui um diferencial relevante na gestão escolar orientada por práticas consistentes e replicáveis (Bryson et al., 2007). Além disso, a sustentabilidade do desempenho escolar está diretamente relacionada à capacidade da instituição de combinar inovação educacional com gestão estratégica do conhecimento, promovendo coerência entre processos e resultados (Gutierrez-Rivera et al., 2023).

A eficácia das práticas escolares não está apenas em sua adoção formal, mas na maneira como são sustentadas, adaptadas e ressignificadas ao longo do tempo, criando coerência entre valores institucionais, cultura organizacional e rotinas escolares (Villagra-Bravo et al., 2023; Moura & Bispo, 2021). Ao destacar o papel da execução consistente de práticas comuns, com atenção às especificidades contextuais, a PBV oferece uma estrutura analítica especialmente adequada para compreender a gestão educacional em sistemas públicos complexos e sujeitos a altos níveis de padronização e *accountability*, como o brasileiro (Bromiley & Rau, 2014, 2016).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa intencionou compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade educacional. Portanto, utilizou-se de um estudo qualitativo e exploratório com corte transversal e coleta de dados primários (Gil, 2021). Neste estudo, foi adotada a estratégia de estudo de casos múltiplo com sete unidades de análise (sete escolas), conforme proposto por Yin (2015).

Para Stewart (2012), estudo de casos propiciam uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado, observando semelhanças e diferenças no conjunto dos casos analisados. Segundo Yin (2015), esse tipo de estudo se justifica quando o universo investigado, neste caso, as escolas com desempenho mais alto no Ideb, pode revelar experiências e práticas de gestão significativas que contribuem para os resultados observados.

Para efeito deste estudo, considerou-se o Ideb variando na escala de 0 a 10, pelo fato de ser o indicador de qualidade educacional brasileira (Inep, 2023). Assim, a princípio, foram selecionadas como amostra oito escolas públicas de ensino fundamental localizadas no município de Vitória-ES com Ideb acima de 7,0 pontos, na última edição (2023). Entretanto, a escola E6 não aceitou participar do estudo e foi excluída da amostra. A nota superior a 7,0 foi considerada em comparação com a média do município de Vitória, que foi de 6,1 para os anos iniciais, alvo deste estudo. A média estadual (Espírito Santo) também foi de 6,1, enquanto a nacional foi de 5,7 (Inep, 2023), o que mostra a relevância da escolha do município escolhido. Os dados foram coletados do portal eletrônico do Inep. As oito escolas com nota $\geq 7,0$ pontos no Ideb estão listados na Figura 3 a seguir:

Figura 3. Escolas selecionadas para o estudo

| Escola | Participantes | Localização | Ideb | Matrículas |
|---------------|-------------------------|-------------------|------|------------|
| Escola 1 (E1) | E1Dr1, E1PED1, E1Prof1 | Jardim Camburi | 7,9 | 376 |
| Escola 2 (E2) | E1Dir2, E2PED2, E2Prof2 | Bairro de Lourdes | 7,7 | 253 |
| Escola 3 (E3) | E3Dir3, E3PED3, E3Prof3 | Jardim da Penha | 7,7 | 643 |
| Escola 4 (E4) | E4Dir4, E4PED4, E4Prof4 | Jardim Camburi | 7,6 | 340 |
| Escola 5 (E5) | E5Dir5, E5PED5, E5Prof5 | Jardim Camburi | 7,3 | 595 |
| Escola 6 (E6) | E6Dir6, E6PED6, E6Prof6 | Jardim Camburi | 7,3 | 723 |
| Escola 7 (E7) | EDir7, E7PED7, E7Prof7 | Jardim da Penha | 7,1 | 604 |
| Escola 8 (E8) | E8Dir8, E8PED1, E8Prof1 | Antônio Honório | 7,0 | 401 |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Censo Escolar 2023 (Inep, 2023).

Apresentou-se o projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, solicitando formalmente, a autorização para a sua realização. Com a devida autorização, foram realizadas visitas em cada uma das escolas acima e convidou os diretores para participarem de forma voluntaria das entrevistas que sinalizaram o aceite. A escolha do diretor como participante da pesquisa é fundamentada pela sua capacidade de fornecer uma visão ampla sobre as práticas da gestão escolar. Para complementar a pesquisa pedagogos e professores dessas escolas forma convidados a participarem da pesquisa para capturar as suas percepções sobre as práticas que favorecem o Ideb da sua escola.

Conforme Oliveira et al. (2023), os diretores desempenham um papel central na administração educacional. Portanto, escutar esses atores permite capturar percepções estratégicas sobre suas práticas de gestão, considerando o seu papel na articulação das dimensões administrativa, pedagógica e política da escola (Brasil, 2021). De acordo com Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a gestão escolar tem evoluído para uma abordagem mais integrada, na qual os diretores desempenham um papel-chave na implementação de políticas educacionais e na promoção de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Desse modo, as suas percepções podem fornecer *insights* importantes para a melhoria do ensino contribuir para o objetivo deste estudo.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira, por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturado com diretores escolares. O roteiro continha três blocos (Apêndice A). O primeiro bloco consistiu na abertura da entrevista em que o pesquisador contextualizou do tema. O segundo bloco, contemplou as perguntas sobre o tema e, o terceiro bloco, na coleta de dados sociodemográficos dos diretores como sexo, idade, tempo de atuação na gestão escolar e formação. Essas questões permitiram capturar informações que caracterizassem os profissionais participantes do estudo (Creswel & Creswel, 2021). Em seguida, procedeu-se com o encerramento e agradecimento pela participação na pesquisa.

Na segunda etapa, foram coletadas as percepções de pedagogos e professores das mesmas escolas por meio de um formulário elaborado no *Google forms*. As questões eram abertas e semelhantes as que foram utilizadas com os diretores, além da coleta dos dados demográficos, assim como, na entrevista com diretores. Essa estratégia possibilitou a triangulação dos dados robustecendo a pesquisa. Yin (2005) destaca a importância da triangulação de dados em estudos de caso, como o deste estudo, pois, dessa forma, o fenômeno investigado é analisado a partir de múltiplas perspectivas, o que reforça a confiabilidade da análise. No caso desta pesquisa, foi realizada uma triangulação de fontes (entrevistas em profundidade + *google forms*) com a análise documental a fim de desenvolver uma compreensão em profundidade o fenômeno investigado (Carter et al., 2014; Flick, 2013). Sendo, neste caso, os dados gerados pelas entrevistas com três atores da atuantes de frente da unidade escolar (diretores, pedagogos e professores), mais a análise documental por meio da matriz de competências de diretores (Brasil, 2021) e resultado do Ideb presentes no portal do Inep. Vale ressaltar que, participaram do estudo apenas os profissionais que aceitaram e assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (Apêndice B). As entrevistas dos diretores e posteriormente a coleta de dados de pedagogos e professores foram realizadas entre os meses de abril e a primeira quinzena de junho. Além disso, foram gravadas e transcritas integralmente, utilizando o software *Turbo Scribe AI*, e agrupadas três documentos “Corpus – diretores por escola” com o total de 53 páginas e 203 minutos e 37 segundos, “Corpus – pedagogos por escola” com 11 páginas e “corpus professores por escola” com 7 páginas. A Figura 4 abaixo corresponde aos dados sociodemográficos.

Figura 4. Dados sociodemográficos

| Escola | Participante | Gênero | Idade | Tempo na educação | Tempo na Função | Formação |
|--------|--------------|-----------|---------|-------------------|-----------------|----------------|
| E1 | E1Dir1 | Masculino | 49 anos | 26 anos | 4 anos | Pós-Graduação |
| | E1Ped1 | Feminino | 44 anos | 19 anos | 01 anos | Pós-Graduação |
| | E1Prof1 | Feminino | 54 anos | 28 anos | 5 meses | Pós-Graduação |
| E2 | E2Dir2 | Feminino | 52 anos | 32 anos | 8 anos | Pós-Graduação |
| | E2Ped2 | Feminino | 55 anos | 36 anos | 15 anos | Pós-Graduação |
| | E2Prof2 | Feminino | 37 anos | 9 anos | 5 anos | Pós-Graduação |
| E3 | E3Dir3 | Masculino | 58 anos | 32 anos | 9 anos | Doutorado |
| | E3Ped3 | Feminino | 51 anos | 24 anos | 22 anos | Pós-Graduação |
| | E3Prof3 | Feminino | 50 anos | 30 anos | 4 anos | Pós-Graduação |
| E4 | E4Dir4 | Masculino | 44 anos | 17 anos | 3 anos | Mestrado |
| | E4Ped4 | Feminino | 35 anos | 3 anos | 2 anos | Pós-Graduação |
| | E4Prof4 | Feminino | 38 anos | 15 anos | 3 anos | Pós-Graduação |
| E5 | E5Dir5 | Masculino | 46 anos | 25anos | 8 anos | Pós-Graduação |
| | E5Ped5 | Masculino | 53 anos | 7 anos | 7 anos | Pós-Graduação |
| | E5Prof5 | Masculino | 42 anos | 22 anos | 6 meses | Mestrado |
| E6 | E6Dir6 | Feminino | 46 anos | 24 anos | 4anos | Pós- Graduação |

| | | | | | | |
|----|---------|-----------|------------|---------|---------|---------------|
| | E6Ped6 | Feminino | 42 anos | 13 anos | 4 anos | Pós-Graduação |
| | E6Prof6 | Feminino | 57 anos | 25 anos | 19 anos | Mestrado |
| | E7Dir7 | Masculino | 60 anos | 26 anos | 4 anos | Mestrado |
| E7 | E7Ped7 | Feminino | 45 anos | 16 anos | 4 anos | Pós-Graduação |
| | E7Prof7 | Feminino | 42 anos | 13 anos | 5 anos | Pós-Graduação |

Fonte: elaborada pelo autor.

O processo de análise dos dados ocorreu por meio da técnica de codificação e categorização proposta por Bardin (2011). Essa técnica, estruturou-se em quatro etapas sequenciais: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material, (iii) a codificação e categorização, e (iv) o tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu, inicialmente, na organização dos dados das entrevistas e gerados pelo questionário aberto em um documento único do *word*, sendo um documento para os diretores, um para pedagogos e outro para professores. Posteriormente, realizou-se a leitura flutuante das transcrições, com o objetivo de identificar padrões preliminares relacionados às práticas de gestão escolar em instituições que apresentam os melhores desempenhos no Ideb, tendo como referencial teórico a PBV. Nesta fase, ocorreu a organização sistemática do material coletado, preparando-o para uma análise em profundidade.

Na etapa de exploração do material, foi aplicada inicialmente a codificação aberta. Assim, os códigos foram gerados por meio da identificação do significado dos trechos contidos no material que foi organizado na etapa anterior. Nesse processo, considerou-se como direção, o objetivo principal da pesquisa: compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade educacional. Todo o processo de codificação e categorização foi realizado de maneira exaustiva e contou com a validação de um pesquisador externo. Ao longo desse processo, ocorreram várias mudanças nas nomenclaturas dos códigos e categorias

até que fosse alcançado um consenso. Ao todo, foram identificados e codificados, 322 trechos das entrevistas, resultando em 71 códigos distintos.

Na sequência, ainda durante a fase de exploração do material, procedeu-se com o agrupamento desses códigos em categorias analíticas que foram agrupadas em duas dimensões: “Gestão escolar baseada na prática para resultados no Ideb” e “Barreiras que exigem respostas específicas”. Na primeira dimensão, o processo de categorização culminou na organização de 55 códigos em sete categorias, que refletem aspectos centrais das práticas de gestão identificadas nas escolas com melhor desempenho no Ideb, sendo elas: (1) Ambiente de relacionamento entre família e escola; (2) Gestão estratégica e democrática; (3) Fomento de práticas metodológicas de aprendizagem; (4) Infraestrutura e recursos pedagógicos; (5) Suporte organizacional; (6) Gestão e manutenção do clima escolar. Essa dimensão reflete a essência conceitual e empírica das práticas efetivas adotadas ou percebidas pelos diretores(as), pedagogos(as) e professores, destacando a relação entre práticas específicas e o desempenho escolar mensurado pelo Ideb.

De forma complementar, ainda foi possível agrupar na dimensão “Barreiras que exigem respostas específicas”, 16 códigos em 5 categorias que refletem as barreiras vivenciadas nos ambientes escola para a promoção de práticas para melhorar o desempenho dos alunos. Sendo elas: (i) Promoção da inclusão; (ii) Problema emocional e *bullying*; (iii) Estrutura física e pedagógica; (iv) Relacionamento interpessoal; (iv) Recursos humanos. A Figura 5 ilustra o resultado desse processo.

Figura 5. Resultado processo de codificação e categorização

| GESTÃO ESCOLAR BASEADA NA PRÁTICA PARA RESULTADOS NO IDEB | |
|--|--|
| Categorias | Códigos |
| Ambiente de relacionamento entre família e escola | Participação Valorização Corresponsabilidade |

| | |
|---|-------------------------------|
| | Engajamento |
| | Eventos |
| | Diálogo |
| | Relacionamento |
| | Comunicação |
| | Limites |
| | Gestão Participativa |
| | Profissionais comprometidos |
| | Resolução Problemas |
| | Alinhamento |
| | Planejamento |
| | Plano de Ação |
| | Execução de Plano |
| | Acompanhamento |
| | Avaliação |
| | Metas |
| | Baixa Rotatividade |
| | Desenvolvimento profissional |
| | Parcerias interinstitucionais |
| | Multidisciplinaridade |
| | Aprendizagem científica |
| | Intervenção pedagógica |
| | Personalização do ensino |
| | Pedagogia antirracista |
| | Projetos pedagógicos |
| | Biblioteca |
| | Laboratório <i>maker</i> |
| | Laboratório de informática |
| | Salas equipadas |
| | Espaços diversos |
| | Práticas no AEE |
| | Materiais |
| | Estrutura física |
| | Tecnologias |
| | Pedagógico |
| | Administrativo |
| | Financeiro |
| | Emocional |
| | Social |
| | Apoio |
| | Cultura de Paz |
| | Respeito |
| | Protagonismo |
| | Acolhimento |
| | Gestão da imagem |
| | Pertencimento |
| | Harmonia |
| | Motivação |
| | Bem- estar |
| | Sensibilização |
| | Reconhecimento |
| BARREIRAS QUE EXIGEM RESPOSTAS ESPECÍFICAS | |
| | Preparo |
| | Condição socioeconômica |
| | Promoção da inclusão |

| | |
|---|---------------------------|
| | Evasão |
| Problema emocional e <i>bullying</i> | Redes sociais |
| | Espaço físico |
| | Material didático |
| | Alfabetização |
| | Formação |
| | Comunidade exigente |
| Estrutura física e pedagógica | Envolvimento familiar |
| | Servidores |
| | Indisciplina discente |
| | Desvalorização salarial |
| Relacionamento interpessoal | Falta de compromisso |
| | Escassez de profissionais |
| Recursos humanos | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Complementarmente, realizou-se a triangulação dos dados, que segundo Flick (2013) ao estudar um problema de pesquisa que considera um fenômeno pouco explorado, deve-se integrar distintos tipos de dados, buscando a validação e ampliação das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste estudo, a triangulação seguiu a abordagem proposta por Yin (2016), envolvendo a comparação sistemática dos dados obtidos a partir das entrevistas com diretores e da coleta complementar das percepções dos pedagogos e professores pelo *google forms*. Além disso, foi realizada triangulação desses resultados com a matriz de competências de diretores escolares proposta pelo MEC e os dados do portal do Inep para a seleção das escolas de melhores resultados.

Nesse processo foi possível confrontar perspectivas distintas sobre as práticas de gestão escolar, buscando identificar convergências e divergências entre os diferentes grupos entrevistados e escolas, além da contribuição positiva para as práticas na matriz de competências de diretores proposta pelo MEC.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, os resultados foram organizados em duas dimensões analíticas intituladas como “Gestão escolar baseada na prática para resultados no Ideb” e “Barreiras que exigem respostas específicas”, conforme já apresentadas. A análise, foi orientada pela PBV, considera que essas ações são socialmente construídas, incorporadas à rotina institucional e configuram ativos estratégicos difíceis de serem reproduzidos fora do contexto em que foram desenvolvidas (Bromiley & Rau, 2014).

4.1 DIMENSÃO GESTÃO ESCOLAR BASEADA NA PRÁTICA PARA RESULTADOS POSITIVOS NO IDEB

Essa dimensão refere-se à capacidade gerencial orientada ao desempenho, de natureza formativa e emergente, que coordena as rotinas e as relações da escola como planejamento estratégico e democrático, orquestração de recursos pedagógicos e de infraestrutura, suporte organizacional, gestão do clima e integração família e escola, em ciclos de execução e monitoramento (definir metas, apoiar práticas de sala, acompanhar a aprendizagem e ajustar decisões). Essa capacidade não depende de recursos raros, mas da consistência e da coerência de implementação das rotinas, convertendo tempo e insumos em aprendizagem que se expressa no Ideb.

A dimensão é operacionalizada formativamente pelas seis categorias listadas (relação família–escola; gestão estratégica e democrática; práticas metodológicas; infraestrutura e recursos; suporte organizacional; gestão e manutenção do clima escolar). As frequências por grupo (direção, pedagogos, professores) indicam evidências empíricas da ativação dessa capacidade em cada componente. Nesse contexto, a categorização por frequência de trechos revelou que a gestão estratégica e democrática foi a categoria mais mencionada, com 80 menções. Na sequência, ambiente de relacionamento entre família e escola com 56 menções, da gestão e

manutenção do clima escolar com 52 menções. Já a infraestrutura e recursos pedagógicos 33 menções, o fomento a práticas metodológicas de aprendizagem e o suporte organizacional com 31 menções. Esses dados revelam como os distintos grupos profissionais percebem e operam recursos tangíveis e intangíveis em suas práticas cotidianas, contribuindo para a melhoria dos resultados escolares medidos pelo Ideb. A Tabela 1 demonstra a frequência categoria por participante.

Tabela 1. Frequência de cada categoria por participante

| DIMENSÃO: GESTÃO ESCOLAR BASEADA NA PRÁTICA PARA RESULTADOS NO IDEB | | | | | |
|--|------------------|------------------|-------------------|--------------|--|
| Categorias | Freq. Dir | Freq. Ped | Freq. Prof | Total | |
| Ambiente de relacionamento entre família e escola | 25 | 21 | 9 | 55 | |
| Gestão estratégica e democrática | 43 | 30 | 7 | 80 | |
| Fomento à práticas metodológicas de aprendizagem | 17 | 10 | 4 | 31 | |
| Infraestrutura e recursos pedagógicos | 18 | 11 | 4 | 33 | |
| Supporte Organizacional | 11 | 12 | 8 | 31 | |
| Gestão e manutenção do clima escolar | 21 | 16 | 15 | 52 | |
| Total | 135 | 100 | 47 | 282 | |

Fonte: elaborada pelo autor.

A partir da análise dessa dimensão, percebe-se que diretores e pedagogos concentram suas menções nas práticas relacionadas à gestão estratégica e democrática, bem como no fortalecimento das relações com as famílias. Tais práticas são compreendidas como essenciais para alinhar metas institucionais, planejar de forma participativa e estabelecer uma comunicação eficaz com a comunidade escolar, compondo um conjunto de recursos estratégicos e relacionais. Por sua vez, os professores atribuem maior ênfase à manutenção de um clima escolar positivo e ao suporte organizacional. A valorização dessas dimensões por parte do corpo docente evidencia a centralidade das condições psicológicas e institucionais no cotidiano pedagógico, especialmente no que se refere ao engajamento, à cooperação entre pares e ao reconhecimento institucional.

O fomento de práticas metodológicas de aprendizagem e a disponibilidade de recursos pedagógicos aparecem de forma moderada nas falas dos três grupos, sugerindo que, embora reconhecidos como relevantes, esses elementos ainda não

ocupam posição central na percepção dos profissionais sobre os fatores que influenciam diretamente os resultados escolares. Ainda assim, o conjunto dessas categorias indica uma articulação entre recursos estruturais (por exemplo, infraestrutura e materiais), recursos relacionais, (por exemplo, o vínculo com as famílias), recursos organizacionais (por exemplo, o suporte à atuação docente) e recursos simbólicos e estratégicos (por exemplo, a liderança democrática e o clima escolar), integrando assim, uma estrutura de capacidades organizacionais complexas. Embora, em princípio, práticas organizacionais possam ser replicadas superficialmente, o diferencial estratégico destacado pela PBV reside justamente na complexidade dos saberes tácitos, das interações sociais e dos processos colaborativos adaptados especificamente ao contexto escolar.

Esses elementos contextuais e socialmente construídos dificultam que outras instituições educacionais reproduzam plenamente tais práticas com o mesmo nível de eficácia, consolidando-se como um diferencial competitivo sustentável e contribuindo diretamente para a qualidade do ensino. O que se observa nas escolas de Vitória-ES é a constituição de um arranjo singular de práticas, sejam relacionais, estratégicas, estruturais e psicológicas, que favorecem a geração de valor educacional sustentado, refletido no desempenho institucional e, em especial, nos indicadores de aprendizagem.

Ao considerar as perspectivas específicas dos grupos envolvidos, constata-se que os diretores ocupam uma posição mais voltada à condução estratégica e institucional, promovendo alinhamento das ações, rotinas e relações externas com as famílias. Os pedagogos, por sua vez, operam como articuladores entre o planejamento institucional e os processos pedagógicos, valorizando tanto os aspectos estruturais quanto os organizacionais que sustentam a prática docente. Já os

professores demonstram maior sensibilidade às condições imediatas de trabalho e à cultura organizacional, identificando no clima escolar e no suporte institucional elementos centrais para a realização de seu trabalho. Portanto, a triangulação das falas por categoria funcional evidencia a presença de capacidades complementares entre os diferentes agentes escolares, fortalecendo a mobilização coordenada de práticas internas.

4.1.1 Ambiente de relacionamento entre família e escola

Essa categoria Ambiente de relacionamento entre família evidencia as práticas de gestão com melhores desempenhos no Ideb, no município de Vitória-ES, apontam para o engajamento das famílias e fortalecimento da gestão escolar. A Tabela 2 sumariza a frequência da categoria por código, facilitando o processo de triangulação entre escolas e entre participantes.

Tabela 2. Triangulação: Ambiente de relacionamento entre família e escola

| Códigos | Triangulação por escola | | | | | | | Triangulação por Participante | | |
|-----------------------|-------------------------|----|----|----|----|----|----|-------------------------------|-----|------|
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Participação | x | x | x | | x | x | | 4 | 4 | 2 |
| Valorização da escola | x | | x | | | x | | 3 | 0 | 1 |
| Corresponabilidade | x | x | | | x | | | 2 | 3 | 1 |
| Engajamento | x | x | x | x | x | x | x | 9 | 4 | 2 |
| Eventos | x | | | | x | x | | 1 | 3 | 0 |
| Diálogo | | | x | x | x | | | 1 | 3 | 1 |
| Relacionamento | x | x | | | x | | | 3 | 3 | 0 |
| Comunicação assertiva | x | | | x | x | | | 2 | 1 | 1 |
| Limites | | | | x | | x | | 1 | 0 | 1 |
| Total | 7 | 4 | 4 | 4 | 7 | 5 | 1 | 26 | 21 | 9 |

Fonte: Elaborada pelo autor

Na triangulação por escola, observa-se que a Escola E1, primeiro lugar no Ideb, apresenta o conjunto mais estruturado de práticas, com ações sistemáticas voltadas ao fortalecimento da parceria com as famílias. A gestão promove assembleias mensais, reuniões por segmento, conselhos de escola e projetos que estimulam o

pertencimento. Segundo E1Dir1, há uma intenção clara de aproximar as famílias da rotina escolar:

A gente tem feito um trabalho muito grande, desde que eu entrei na gestão, de aproximar as famílias da escola. Aproximar, como eu digo, não é a família estar dentro da escola o tempo todo, de ficar bisbilhotando, não é essa a situação. É a gente chamar a família para ela entender um pouco da rotina da escola, entender o que acontece com os bastidores da escola, até para entender como que o filho dele é tratado.

Essa prática também é percebida no discurso dos professores, como destaca E1Prof1: “Observo que a presença e apoio da família faz toda diferença no desempenho dos estudantes.” A Escola E5 apresenta o mesmo número de códigos que a E1, mas suas práticas se concentram em ações pontuais, como eventos culturais e rodas de conversa. Não há evidências de institucionalização por meio de calendários fixos ou monitoramento sistemático. Em E5, destaca-se o fortalecimento do vínculo afetivo, como aponta E5Ped5: “Criação de vínculos fortes com os alunos e suas famílias [...]”.

Já a Escola E2, segunda colocada no Ideb, também apresenta práticas bem estruturadas. A gestão organiza reuniões individualizadas por turma, com alta adesão das famílias, o que indica uma cultura participativa consolidada. Conforme E2Dir2:

[...] nós fizemos uma reunião para cada turma, porque aqui, como você viu, a escola é um espaço pequeno, nós não temos um auditório, não temos um lugar que a gente consiga fazer uma reunião geral, então a gente faz uma reunião com cada turma. Então nós tivemos turma que nós tivemos 100% de presença das famílias, né? Nós não tivemos nenhuma turma com menos de 80%.

Na Escola E3, as práticas estão centradas no diálogo e na confiança. A gestão busca integrar as famílias de forma constante, como indica E3Dir3: “[...] envolvendo a família, envolvendo os estudantes, sabendo que a gente precisa preparar o ambiente para que eles tenham atenção, interesse, motivação, para que nós conseguimos ter sucesso no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento

dos estudantes.” Já a Escola E4 investe em comunicação assertiva, com uso de múltiplos canais para manter as famílias informadas. Segundo E4Dir4:

Em relação aos pais, eu replicaria a mesma questão da assertividade, mas na ampliação da comunicação, fazer com que os pais estejam sempre cientes, as famílias estejam sempre cientes, a comunidade possa saber o que acontece na escola e não seja pego de surpresa e atendê-los.

A Escola E6 se diferencia por combinar ações de aproximação com a definição clara de limites para atuação das famílias, preservando a autonomia da escola. Essa característica é evidenciada por E6Dir6:

Essa condição socioeconômica, ela também se volta para a escola. Tem uma comunidade muito atuante dentro da escola. [...] A gente também lida com isso no sentido de dizer que a escola tem autonomia, tem regras, tem limites, instituídas pela própria escola ou pela Secretaria de Educação.

A Escola E7, por sua vez, apresenta apenas um código relacionado ao engajamento. As ações são pontuais e sem estrutura formalizada. Ainda assim, há um esforço para aproximar a família do processo de aprendizagem, como destaca E7Dir7:

Mas a gente, com algumas ações, a gente termina por impactar essa família de forma emocional para que ele veja e participe do crescimento, do processo de aprendizagem do filho. E aí ele se sente na responsabilidade de não permitir que isso deixa de acontecer.

A triangulação por participante permite observar convergências e divergências na forma como diretores, pedagogos e professores percebem o relacionamento com as famílias. Os diretores enfatizam a criação de canais formais de participação e o envolvimento contínuo da comunidade, como aponta E7Dir7:

Os desafios mais difíceis de superar são a conquista [...] da presença com mais frequência das famílias no acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças. E aí, como que a gente tem tentado superar isso? A gente tem tentado superar isso com uma constante execução de atividades em que a gente convida a família a participar juntos.

Os pedagogos reforçam a importância da escuta ativa e da corresponsabilidade, conforme E4Ped4: “Uma relação que exige, bastante diálogo e

transparência. O que impacta positivamente é o comprometimento das famílias em relação a estar apurados resultados e aprendizado dos estudantes.” Os professores, por sua vez, concentram suas percepções nos efeitos diretos do apoio familiar sobre o desempenho dos estudantes, como evidência E4Prof4: “Ter o diálogo com a família é de extrema importância para o fortalecimento da relação aluno-professor como também impacta positivamente na aprendizagem e desempenho dos alunos.”

Há uma convergência entre os participantes no reconhecimento do papel da família como parceira da escola. No entanto, há divergência quanto ao foco das ações: diretores (as) atuam na gestão institucional dos vínculos, pedagogos se concentram nas relações pedagógicas e afetivas, e professores percebem os efeitos diretos da presença e apoio das famílias no cotidiano escolar. Aparentemente, os resultados sugerem que a formalização e a institucionalização das práticas de gestão (E1 e E2) podem levar as escolas a melhores resultados no Ideb. Essas instituições operam com ações contínuas, planejadas e monitoradas, enquanto escolas com práticas similares, mas menos estruturadas, como a E5, demonstram resultados inferiores.

4.1.2 Gestão estratégica e democrática

A categoria Gestão Estratégica e Democrática abrange a forma como as práticas formais e cotidianas de diretores, pedagogos e professores⁷ se consolidam como rotinas institucionais e contribuem para o desempenho das escolas. A Tabela 3 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação por escola e participante.

Tabela 3. Triangulação: Gestão estratégica e democrática

| CATEGORIA GESTÃO ESTRATÉGICA E DEMOCRÁTICA | | | | | | | | Triangulação por Participante | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------|-------------|
| Triangulação por escola | | | | | | | Triangulação por Participante | | | |
| Códigos | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Gestão Participativa | x | | x | | x | | | 5 | 5 | 0 |
| Profissionais comprometidos | x | x | x | x | x | x | | 6 | 4 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------|----|---|---|---|---|---|----|----|---|
| Resolução Problemas | x | x | x | x | x | x | 5 | 5 | 0 |
| Alinhamento | | | x | x | | | 2 | 1 | 0 |
| Planejamento | x | x | | x | x | x | 3 | 3 | 1 |
| Plano de Ação | x | | x | | | | 1 | 1 | 0 |
| Execução de Plano | x | | x | | | | 0 | 1 | 1 |
| Acompanhamento | x | | x | | x | | 6 | 2 | 0 |
| Avaliação | x | | | | x | | 2 | 0 | 1 |
| Liderança | | x | | x | | | 1 | 1 | 0 |
| Metas | | | | x | | | 0 | 1 | 0 |
| Baixa Rotatividade | x | | x | | | | 4 | 0 | 0 |
| Desenvolvimento profissional | | x | x | x | x | x | 6 | 4 | 1 |
| Parcerias interinstitucionais | x | | x | x | x | | 2 | 2 | 0 |
| Total | 10 | 5 | 9 | 5 | 9 | 5 | 43 | 30 | 7 |

Fonte: Elaborada pelo autor

A triangulação entre as escolas evidencia três perfis distintos. A Escola E1, que ocupa o primeiro lugar no Ideb, apresenta o portfólio mais robusto de práticas estruturadas. Implantou uma ouvidoria estudantil e assembleias mensais que permitem aos alunos levarem suas demandas a diferentes instâncias de decisão. Conforme relata E1Dir1: “Implantamos a ouvidoria estudantil: representantes de turma e assembleias mensais permitem que alunos tragam demandas e as encaminhem em várias instâncias.” Além disso, o funcionamento contínuo dos conselhos escolares contribui para uma governança colegiada efetiva. E1Ped1 destaca: “Temos os Conselhos de escola e Conselhos de representantes de turmas, com encontros periódicos para debate de pautas e deliberações. Mensalmente realizamos assembleias de segmentos envolvendo professores e alunos.”

Em seguida, a Escola E3, terceira colocada no Ideb, apresenta número semelhante de códigos, mas diferencia-se pelo alto grau de integração entre planejamento, execução e avaliação. Os projetos pedagógicos da unidade são desenvolvidos com base em um tema gerador anual, que organiza coletivamente as ações desde o início do ano letivo. Segundo E3Dir3:

Então, todos os projetos que são desenvolvidos pelos profissionais, lá, quando a gente inicia o ano que a gente faz lá o nosso plano de ação [...] todos os

nossos projetos são voltados a partir desse tema gerador, que é o tema institucional, pra gente poder desenvolver.

A Escola E5, embora possua o mesmo número de códigos que E3, apresenta menor grau de institucionalização das práticas. As ações são mais variadas do ponto de vista temático, como mostra a forte presença de parcerias externas, porém, menos articuladas por meio de rotinas sistemáticas. Em E5, há forte investimento em apoio multiprofissional, conforme relata E5Ped5: “Ampliação da equipe de apoio multiprofissional. Esse suporte atende demandas emocionais e sociais que impactam diretamente na aprendizagem.” Também são citadas ações como encontros formativos para análise de práticas pedagógicas, rodas de conversa, planejamento semanal, metas pontuais e acompanhamento do progresso estudantil com uso de instrumentos diagnósticos. Ainda assim, tais iniciativas ocorrem de forma descentralizada e sem inserção formal em um ciclo estruturado de tomada de decisão, o que pode limitar sua efetividade no longo prazo.

A Escola E7, por sua vez, apresenta número reduzido de códigos e práticas pontuais voltadas à resolução de problemas e à valorização dos recursos humanos. O foco da gestão está em promover um ambiente colaborativo e manter uma equipe estável e comprometida. O uso de escuta ativa como estratégia para enfrentamento de conflitos cotidianos conforme elenca E7Ped7: “Boa interação com a comunidade, diálogo eficaz e facilidade de resolver problemas.” Além disso, há críticas à formação de professores via ensino a distância, e valorização da formação presencial e continuada como condição para o bom desempenho, sem, contudo, apresentar estrutura organizacional que articule essas demandas a um plano de ação coletivo.

A comparação entre E3 e E5 reforça que a diversidade de práticas, por si só, não garante impacto. É a formalização dessas ações em ciclos estruturados de planejamento, execução e avaliação que permite consolidá-las como rotinas

organizacionais, potencializando seus efeitos sobre o desempenho escolar. Por outro lado, E5 e E7 operam com ações relevantes, como formações, diálogo, parcerias e escuta, entretanto, pontuais, fragmentadas e menos institucionalizadas, o que pode explicar sua posição inferior no ranking do Ideb.

As escolas E2 e E4, que ocupam respectivamente a segunda e quarta posições no Ideb, apresentam perfil intermediário, com destaque para o planejamento colaborativo e a resolução de problemas, mas com menor presença de conselhos atuantes ou instrumentos participativos mais amplos. A E4, por exemplo, investe fortemente em comunicação interna e planejamento semanal, conforme enfatiza E4Dir4:

Os dias mais difíceis. Como é que a gente faz isso? Planejamento. As reuniões de CTA [Corpo Técnico Administrativo] acontecem nas terças-feiras, muito rara a semana que não acontece, para que a gente sempre paute o trabalho de forma preditiva e não aquele trabalho de apagar incêndio.

A E6 apresenta ações de engajamento semelhantes, mas demonstra maior atenção à delimitação de papéis institucionais, reconhecendo a importância da autonomia da gestão escolar e da estabilidade da equipe. Entre as escolas, observa-se uma convergência geral na valorização da participação e do comprometimento da equipe como fundamentos para a gestão democrática. Contudo, há divergência significativa na capacidade de sistematizar essas ações. Enquanto E1 e E3 ancoram suas práticas em protocolos, prazos e instrumentos de acompanhamento, E5 e E7 operam com base em ações pontuais e menos conectadas a processos contínuos. Essa diferença pode ser explicada por fatores como maturidade da equipe gestora, clareza dos objetivos estratégicos e estabilidade do corpo docente, o que favorece a consolidação das práticas como rotinas partilhadas.

A triangulação entre participantes reforça essas conclusões. Os diretores (43 menções) são os que mais citam práticas estruturadas de gestão participativa,

destacando a importância dos conselhos, assembleias e planos de ação. Os pedagogos (30 menções) também reconhecem o papel da escuta e da deliberação conjunta, mas com ênfase maior nas práticas de acompanhamento pedagógico e desenvolvimento profissional. Já os professores (7 menções) tendem a destacar o comprometimento da equipe e o ambiente colaborativo como condições que favorecem a aprendizagem, com menos referência às estruturas formais de gestão democrática. Por exemplo, E1Prof1 relata: “É um ambiente onde a equipe se ajuda de forma a promover um bom ensino, uma boa relação entre alunos, professores e pedagógico.”

Entre os grupos, há convergência na percepção da importância do trabalho em equipe e do envolvimento dos profissionais. Entretanto, há divergência na compreensão do funcionamento das práticas de gestão estratégica: diretores enfatizam a dimensão institucional e formalizada das ações; pedagogos priorizam a mediação pedagógica; professores associam a eficácia à qualidade das relações interpessoais no cotidiano escolar. Essas diferenças podem ser explicadas pelos diferentes papéis e níveis de envolvimento de cada grupo no ciclo de tomada de decisão e na estrutura formal da escola.

A análise demonstra que a eficácia da gestão estratégica e democrática depende não apenas da variedade das ações implementadas, mas da sua capacidade de se tornarem rotinas organizacionais, sistematicamente reproduzidas, monitoradas e compartilhadas pela equipe escolar (Bromiley & Rau, 2014). As escolas que alcançam os melhores resultados no Ideb são aquelas que conseguem transformar práticas colaborativas em processos institucionais estáveis, conectando saberes tácitos à estrutura formal da gestão e promovendo a coerência entre os níveis de decisão, execução e avaliação.

4.1.3 Fomento de Práticas metodológicas de aprendizagem

A categoria Fomento a Práticas Metodológicas de Aprendizagem integram práticas de rotinas pedagógicas inovadoras ao cotidiano escolar. A análise foi realizada por meio da triangulação entre escolas e entre as percepções dos participantes, com especial atenção às convergências, divergências e aos sentidos atribuídos às práticas pelas diferentes vozes da comunidade escolar. A Tabela 4 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escolas e participantes.

Tabela 4. Triangulação: Fomento de práticas metodológicas de aprendizagem

| CATEGORIA FOMENTO DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE APRENDIZAGEM | | | | | | | Triangulação entre participantes | | |
|---|---------------------------|----|----|----|----|----|----------------------------------|-----|------|
| Códigos | Triangulação entre escola | | | | | | Dir | Ped | Prof |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Multidisciplinaridade | | x | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Aprendizagem Científica | | | | | x | | 1 | 0 | 0 |
| Intervenção pedagógica | x | | | | x | x | 2 | 3 | 0 |
| Personalização do ensino | x | x | | | x | | 4 | 2 | 0 |
| Pedagogia Antirracista | | | | | x | x | 3 | 2 | 0 |
| Projetos pedagógicos | x | x | x | x | x | x | 6 | 3 | 4 |
| Total | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 17 | 10 | 4 |

Fonte: Elaborada pelo autor

A triangulação entre as escolas revela que todas as sete unidades desenvolvem projetos pedagógicos estruturados, o que evidencia uma convergência importante. No entanto, há diferenciações relevantes na diversidade e na formalização das práticas. A Escola E5 se destacou por apresentar quatro códigos distintos: aprendizagem científica, intervenção pedagógica, personalização do ensino e projetos pedagógicos. Destaca-se, por exemplo, a fala de E5Dir5: “Esse ano a gente começou a desenvolver o projeto de iniciação científica nas aulas de ciências de fortalecimento. Os alunos estão super empolgados e os professores também. Então, esse projeto vai ser institucionalizado”. A presença de práticas voltadas à investigação científica,

mesmo no ensino fundamental, mostra um esforço por parte da gestão em estimular o pensamento crítico e autônomo dos estudantes.

Além disso, E5Prof5 relata resultados concretos: “Acredito que o pré-ifes no período noturno ajudou a elevar a nota do PAEBES em mais de 30%”. Essa conexão entre prática pedagógica e impacto em avaliações externas reforça o potencial da iniciativa como uma rotina escolar produtiva.

Contudo, embora a E5 tenha o mesmo número de códigos que a E2 (três códigos), ocupa posição inferior no Ideb. A explicação pode residir na forma como essas práticas são articuladas no cotidiano. Em E2, as ações são interligadas de forma mais orgânica e sistemática. A prática da multidisciplinaridade aparece de forma estruturada, conforme E2Dir2:

Na quinta-feira as três primeiras aulas, a turma é dividida em três grupos que circulam por três ambientes: Sala de Aula, Sala de Leitura e Sala de Informática. Assim, os três professores atuam em suas especialidades com grupos reduzidos, garantindo um processo de ensino mais ativo e personalizado.

E2Ped2 complementa: “Cada turma é dividida em três grupos, e cada grupo vai para um ambiente diferente: leitura, informática ou sala de aula. Daí a importância dos planejamentos integrados”. Além disso, E2 promove a personalização do ensino e vincula as práticas a um projeto literário de longo alcance, como afirma E2Dir2: “Temos o Projeto Quintal Literário que aproxima os alunos da leitura e dos autores. Antes dos encontros, os alunos já conhecem as obras e a biografia dos escritores”. Esse grau de integração entre múltiplas abordagens sugere que E2 internaliza melhor as práticas como parte de sua identidade institucional.

A Escola E3 também apresentou uma abordagem focada na personalização da aprendizagem e no respeito à diversidade. Segundo E3Dir3: “A gente tem um olhar mais individual, sabe? A gente dá uma atenção especial para os meninos que têm

alguma dificuldade ou a gente faz uma suplementação, para que os alunos bons possam avançar ainda mais". E3Ped3 destaca os projetos com foco em inclusão: "Trabalhamos com projetos de vivência em sala sensorial, setembro Verde e ações voltadas à valorização das deficiências. Isso gerou uma cultura de respeito à diversidade".

Na Escola E6, observa-se um esforço para adaptar as metodologias às realidades específicas das turmas. E6Dir6 menciona: "As turmas de segundo e quinto ano cresceram consideravelmente. Temos as aulas de reforço duas vezes na semana e criamos um plano de trabalho diferente, que pode ser feito hoje e mudado amanhã, dependendo da realidade da turma". A flexibilidade pedagógica, aliada a iniciativas como o pré-Ifes para o 9º ano, demonstra um planejamento que valoriza resultados sem renunciar à adaptação ao contexto.

A Escola E7, embora com menor diversidade de práticas, destaca-se por desenvolver ações voltadas à equidade racial. E7Dir7 relata:

Hoje somos referência na rede por esse eixo étnico-racial. Temos um coletivo antirracista que funciona dentro da escola e que já existe há anos. Então, isso é muito importante, porque não são só ações pontuais, mas um trabalho contínuo de valorização da identidade dos alunos.

Além disso, E7Ped7 observa: "Trabalhamos com programas socioemocionais e com Aprendizagem Baseada em Projetos. Essas estratégias promovem o envolvimento ativo dos alunos e o aprendizado com sentido". Em contraste, a Escola E1, apesar de bem-posicionada no Ideb, apresenta um número reduzido de códigos nesta categoria, concentrando-se em práticas de reforço e projetos mais tradicionais. E1Dir1 afirma: "Além da aula de reforço em contraturno, para os alunos com dificuldades, também oferecemos esse reforço no horário regular, com acompanhamento da equipe pedagógica". E1Prof1 complementa: "Temos projetos de

leitura, aula de reforço no contraturno, roda de conversa com os alunos, reunião de segmentos”.

A triangulação entre participante revela convergências e divergências importantes. Diretores mencionaram todas as seis práticas analisadas, evidenciando uma visão estratégica mais ampla sobre as metodologias adotadas. Eles reconhecem o papel da personalização, dos projetos e da intervenção pedagógica como parte da identidade da escola. Já os pedagogos concentraram-se principalmente nas intervenções e nos projetos, como ferramentas de apoio e acompanhamento do processo de ensino. Por outro lado, os professores citaram exclusivamente os projetos pedagógicos, com destaque para sua contribuição no engajamento dos alunos. Essa divergência pode estar relacionada ao nível de envolvimento nas etapas de planejamento: enquanto diretores e pedagogos participam diretamente do desenho das estratégias, os professores vivenciam os efeitos diretos em sala de aula.

Alinhado A PBV, a análise mostra que a eficácia das práticas metodológicas está associada não apenas à sua diversidade, mas à sua institucionalização (Bromiley & Rau, 2014). Escolas como E2 e E3 incorporam essas ações como parte de sua rotina pedagógica, sustentadas por processos colaborativos, saberes tácitos e monitoramento contínuo. Em contraste, escolas com ações pontuais ou fragmentadas, como E1 e E7, tendem a obter menor impacto, ainda que desenvolvam projetos relevantes. A diferença entre formalização e improviso ajuda a explicar por que escolas com o mesmo número de práticas apresentam desempenhos distintos no Ideb. Consolidar essas práticas em rotinas padronizadas e institucionalizadas fortalece sua execução consistente e contribui para melhores resultados organizacionais, (Bromiley & Rau, 2014; Imran et al., 2022).

4.1.4 Infraestrutura e recursos pedagógicos

A categoria Infraestrutura e recursos pedagógicos compreende os espaços físicos, os materiais didáticos e os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas municipais de Vitória–ES. Esses elementos refletem às práticas pedagógicas e gerenciais e, sob a lente da PBV, como se transformam em ativos estratégicos capazes de sustentar a melhoria do desempenho escolar (Bromiley & Rau, 2016). A análise entre escolas e entre os participantes revela como a materialidade escolar não atua isoladamente, mas ganha potência à medida que se integra a rotinas colaborativas, planejamento sistemático e apropriação compartilhada entre os sujeitos escolares. A Tabela 5 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escolas e participantes.

Tabela 5. Triangulação: Infraestrutura e recursos pedagógicos

| CATEGORIA INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|----|----|----------------------------------|----|----|----|-----|-----|------|
| Códigos | Triangulação entre escolas | | | Triangulação entre participantes | | | | | | |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Biblioteca | x | | x | | | | | 2 | 0 | 0 |
| Laboratório <i>Maker</i> | | | | x | | | | 1 | 0 | 1 |
| Laboratório de informática | x | | | x | | | | 2 | 0 | 0 |
| Salas equipadas | x | x | x | x | x | | | 7 | 2 | 1 |
| Espaços diversos | x | x | | | | | | 1 | 1 | 0 |
| Sala do AEE | x | | | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Materiais | x | | | x | x | | | 0 | 4 | 0 |
| Estrutura física | x | | x | x | | | | 3 | 0 | 1 |
| Tecnologias | x | | | x | x | x | | 1 | 4 | 1 |
| Total | 2 | 6 | 0 | 4 | 5 | 4 | 2 | 18 | 11 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor

A triangulação entre escolas demonstra que as salas equipadas com projetores, armários, mapas e sistemas de som estão presentes em todas as sete unidades, compondo uma infraestrutura básica comum. Em E7, por exemplo, E7Dir7 relata: “Dentro da sala de aula, todas as salas [...] têm projetor, som, armários, mapas [...]. Esses recursos materiais que facilitam o processo de planejamento e execução dos professores, nós já o temos em sala de aula.” De modo semelhante, E4 afirma

que seu ambiente físico não se distingue das demais, conforme registrado por E4Dir4: “Ambiente de aprendizado hoje aqui na escola, eu diria que de estrutura física, de material, livros, recursos, ele não se diferencia muito das outras escolas.”

Contudo, essa uniformidade nas estruturas básicas contrasta com a diversidade de recursos complementares encontrados em algumas escolas. E2 se destaca por integrar um conjunto expressivo de recursos em sua rotina institucional. E2Dir2 enfatiza: “Nós prezamos muito por um ambiente organizado e um ambiente rico em materiais que incentivem a leitura, a escrita, o pensamento lógico-matemático, a criatividade.” Essa riqueza se traduz, por exemplo, no uso da biblioteca, que funciona diariamente e está articulada ao currículo, conforme menciona E2Dir2: “A gente tem uma organização com a biblioteca, o funcionamento da biblioteca na hora do recreio, o funcionamento da biblioteca todos os dias [...]. Todas as turmas passam todas as semanas pela biblioteca.” Além disso, a escola organiza o uso do laboratório de informática com base no planejamento dos professores, conforme o mesmo diretor: “Existe um planejamento feito entre o professor das salas de informática e os professores regentes, com a pedagoga, onde o regente aponta qual é o conteúdo que está sendo trabalhado e de que forma o laboratório de informática pode contribuir.”

Outro destaque é para a escola E6, que investe em inovação por meio da robótica e da Sala *Maker*, revelando uma prática voltada à experimentação e ao desenvolvimento de competências cognitivas. Nesse sentido evidência E6Dir6: “Há quatro anos implementamos robótica; há dois, a Sala *Maker*. Hoje 150 alunos participam em contraturno, lidando com ferramentas e programação [...], fortalecendo conceitos de matemática e ciências.” A escola E5 também apresenta um conjunto expressivo de recursos, ainda que com limitações estruturais compensadas pela atuação docente. Nessa linha, E5Dir5 menciona:

O laboratório de informática [...] não comporta todos os estudantes, mas os resultados são muito bons por conta desse recurso humano que é esse professor, que é comprometido, que está sempre buscando, está sempre buscando junto à família, junto aos alunos a melhor forma de ensinar.

Já a escola E4, embora com menos categorias, adota estratégias que fortalecem o uso da biblioteca, tornando obrigatória a retirada de livros semanais. Sobre isso, E4Dir4 menciona: “Desde o ano passado tem dado muito certo a utilização da biblioteca nos horários de recreio [...], há uma obrigatoriedade de empréstimo de um livro por semana.” E3, por sua vez, não menciona recursos como biblioteca, laboratório ou AEE, o que pode indicar uma menor diversificação em relação às demais. Ainda a escola E1, apesar de estar entre as mais bem classificadas, também se restringe a menções gerais sobre uso de tecnologia em sala, como destaca E1Dir1: “Eu acho que usar mais recursos tecnológicos. Acho que a gente precisa usar mais recursos tecnológicos, os professores saberem usar mais recursos tecnológicos e fazer com que os alunos também saibam mexer [...].”

Essas evidências revelam convergências importantes entre as escolas, como o uso disseminado de salas equipadas e tecnologias básicas, e divergências estruturais relevantes, como a presença ou ausência de bibliotecas, laboratórios de informática articulados ao currículo, espaços *maker* e salas de AEE. As escolas mais bem classificadas, como E2 e E6, se destacam por integrar esses recursos em práticas formais e planejadas, enquanto escolas como E1 e E3, apesar do bom desempenho, operam com estruturas mais restritas. Essa divergência pode ser explicada por outros ativos estratégicos, como clima institucional, práticas pedagógicas específicas ou um capital humano mais engajado, que compensam a menor diversidade de recursos físicos. Já E5, que compartilha com E2 o número de categorias, apresenta posição inferior, possivelmente por não formalizar ou sistematizar o uso desses recursos com o mesmo grau de intencionalidade.

Na triangulação entre participantes, os diretores (18 menções) demonstram ampla visão sobre os recursos disponíveis e seu uso no cotidiano escolar. Pedagogos (11 menções) concentram-se nos materiais e nas salas equipadas, evidenciando sua função articuladora entre infraestrutura e práticas docentes. Professores (4 menções), por sua vez, enfatizam a utilidade concreta de recursos aplicados em contextos inovadores, como o laboratório *maker*. Essa diferença de ênfase reflete o papel de cada ator: diretores lidam com a gestão estratégica dos recursos, pedagogos com sua mediação didática e professores com sua aplicação direta na sala de aula.

Assim, há uma convergência na percepção da importância dos recursos, especialmente dos que impactam diretamente o ensino, como tecnologia e materiais. No entanto, as divergências aparecem no grau de apropriação desses recursos. Diretores e pedagogos mencionam mais frequentemente a integração com o planejamento escolar, enquanto professores tendem a relatar usos pontuais ou práticos, ligados à sua rotina imediata. Essas diferenças podem ser explicadas pela posição institucional de cada ator, mas também apontam para a necessidade de maior comunicação e alinhamento entre as esferas da gestão e da prática docente.

Sob a perspectiva da PBV, os dados sugerem que a infraestrutura escolar somente se transforma em ativo estratégico quando é apropriada coletivamente, incorporada a rotinas sistemáticas e valorizada pelos diferentes sujeitos escolares (Imran et al. (2022). A mera existência de laboratórios, bibliotecas ou tecnologias não garante impacto no desempenho, mas, o modo como esses recursos são mobilizados em práticas cotidianas compartilhadas (Jarzabkowski et al., 2015), como observamos escolas E2 e E6, que define sua efetividade. Escolas que dispõem de recursos diversos, mas não os formalizam ou articulam em ciclos contínuos de planejamento e avaliação, como é o caso de E5, tendem a apresentar resultados mais tímidos no Ideb,

apesar da similaridade estrutural. Em síntese, o valor estratégico da infraestrutura depende menos da sua quantidade e mais da forma como é ativada, ressignificada e institucionalizada no cotidiano escolar.

4.1.5 Suporte organizacional

A categoria Suporte Organizacional investiga como as sete escolas públicas de Vitória-ES estruturam e operacionalizam diferentes formas de apoio: pedagógico, administrativo, financeiro, emocional, social, e como esses eixos se convertem em ativos estratégicos situados. Os saberes tácitos, as experiências relacionais e as rotinas compartilhadas modulam a eficácia dessas práticas no desempenho escolar (Bromiley & Rau, 2014). A análise, dividida em triangulação entre as escolas e entre os dados produzidos pelos participantes, combina trechos integrais com interpretação robusta, evidenciando convergências, divergências e as razões que podem explicá-las. A Tabela 6 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escolas e participantes.

Tabela 6. Triangulação: Suporte organizacional

| CATEGORIAS | | | | | | | SUPORTE ORGANIZACIONAL | | | |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----------------------------------|-----|-----|------|
| Triangulação entre escolas | | | | | | | Triangulação entre participantes | | | |
| Códigos | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Pedagógico | x | | x | x | | | | 1 | 1 | 1 |
| Administrativo | x | | | | | | | 2 | 0 | 0 |
| Financeiro | | | x | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Emocional | x | | x | x | x | x | | 1 | 7 | 2 |
| Social | | | x | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Apoio | x | x | x | x | x | x | | 5 | 4 | 5 |
| Total | 1 | 3 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 11 | 12 | 8 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Na triangulação entre escolas, cada instituição revela arranjos singulares de suporte. A escola E4 se destaca ao mobilizar cinco dos seis tipos de apoio: pedagógico, financeiro, emocional, social e institucional. Essa abrangência pode

refletir a maturidade de sua equipe gestora e o acesso a recursos orçamentários consistentes. Um exemplo disso é a fala do diretor E4Dir4: “[...] nós temos aplicado uma boa parcela do nosso custeio para a aquisição de material pedagógico [...] a solicitação de recurso e a aplicação de recurso de capital para a compra de equipamentos aqui na escola, ela foi enorme.”

Já a escola E3 combina suporte pedagógico e administrativo, com documentos claros e processos organizados, além de envolver o Conselho de Escola, sugerindo uma gestão colegiada. Como destaca E3Dir3: “E, para isso, os documentos orientadores da ação educativa são fundamentais. Eles precisam estar bem estabelecidos, organizados [...]” e ainda: “Esforço junto ao Conselho de Escola para viabilizar materiais e apoiar o trabalho docente, avaliando demandas e garantindo implementação.”

As práticas na escola E2 articulam suporte pedagógico, emocional e institucional, enfatizando materiais de aprendizagem, acolhimento da equipe e auxílio mútuo entre profissionais, o que indica forte cultura colaborativa. Isso é ilustrado na fala da pedagoga E2Ped2: “Também contamos com recursos pedagógicos que ficam disponíveis e acessíveis aos estudantes e professores [...]” e por E2Prof2: “A escola tem um apoio aos profissionais seja por parte da coordenação, pedagoga ou mesmo a direção como os próprios profissionais que buscam apoio entre si.”

Nas escolas E1, E5, E6 e E7, a ênfase recai sobretudo no suporte emocional e interpessoal, com práticas de acolhimento espontâneo e apoio relacional, o que pode ser reflexo de equipes menores ou menor formalização de processos estruturais, concentrando-se no cuidado imediato entre pares. A fala de E5Ped5 ilustra bem essa característica: “Em dias difíceis, a união da equipe faz toda a diferença. Às vezes, basta uma conversa, um gesto de apoio ou um olhar acolhedor para ressignificar a

jornada daquele dia.” Já E6Ped6 acrescenta: “Nos dias de maior dificuldade, é importante manter a calma, buscar apoio da equipe e focar em soluções práticas.”

Entre as escolas, há convergência no reconhecimento da centralidade do suporte emocional e do apoio organizacional como fundamentos para o trabalho docente. Por outro lado, divergem na formalização e na variedade de eixos: as escolas E4 e E3 institucionalizam múltiplas dimensões de suporte, enquanto as escolas E1, E5, E6 e E7 baseiam-se em redes de cuidado interpessoal. Essas diferenças podem decorrer de fatores como porte da equipe, perfil de liderança, tradição administrativa e disponibilidade orçamentária para programas de formação, contratação de apoio especializado ou investimento em estruturas de governança.

Na triangulação entre participantes, verifica-se que os diretores açãoam todos os tipos de suporte, descrevendo desde a organização administrativa e financeira até o acolhimento emocional e o apoio pedagógico, o que demonstra uma visão holística e responsabilidade pela criação de condições institucionais. E2Dir2 afirma: “O meu papel para vocês é melhorar e ajudar o mais possível na rotina de vocês diários na escola.” E4Dir1 também pontua: “Dá um suporte maior aos professores também na sua rotina, nos seus planejamentos [...].”

Os pedagogos concentram-se no apoio pedagógico, emocional e institucional, refletindo seu papel de mediadores que traduzem as diretrizes administrativas em práticas didáticas e cuidam do clima socioemocional da equipe e dos alunos. Por exemplo, E6Ped6 sugere: “Para avançar ainda mais, seria importante investir em programas de apoio psicológico [...] o que pode fortalecer o ambiente de aprendizagem.”

Os professores, por sua vez, destacam predominantemente o suporte emocional e o apoio interpessoal, valorizando o acolhimento e a presença da liderança

no cotidiano da sala de aula. E5Prof menciona: “Seriam necessários ampliação do apoio psicológico e pedagógico aos alunos [...]. Já E1Prof1 acrescenta: “Tento resolvê-los da melhor maneira possível com o apoio da equipe pedagógica [...].”

Nesse aspecto, há convergência no reconhecimento do suporte emocional como elemento essencial para enfrentar os desafios diários e manter o engajamento. Contudo, divergem quanto ao escopo de referências: diretores articulam todos os eixos, pedagogos incluem também dimensões administrativas e institucionais, e professores concentram-se nos apoios sentidos diretamente no cotidiano. Essa assimetria pode ser explicada pelos papéis funcionais que cada grupo ocupa: diretores gerenciam a totalidade dos processos, pedagogos operam no ponto de encontro entre gestão e prática, e professores vivenciam sobretudo o impacto do acolhimento e da estrutura de apoio imediato. Além disso, a distância entre formulação de políticas internas (visão diretiva) e sua operacionalização cotidiana (visão docente) reforça a necessidade de fortalecer canais de comunicação e feedback, garantindo que todas as vozes participem da construção e monitoramento dos arranjos de suporte.

Em síntese, para que o Suporte Organizacional se converta em ativo estratégico sustentável, é importante que sua formalização e comunicação transversal engajem diretores, pedagogos e professores em ciclos contínuos de planejamento, execução, avaliação e ajuste. Escolas que conseguem integrar todos os eixos de suporte de maneira sistemática, como as escolas E4 e E3, tendem a consolidar uma cultura de cuidado e eficácia institucional mais robusta, refletindo-se em melhores resultados no Ideb.

4.1.6 Gestão e manutenção do clima escolar

A categoria Gestão e Manutenção do Clima Escolar investiga como as escolas públicas do município de Vitória–ES constroem e sustentam um ambiente favorável ao aprendizado e ao bem-estar de sua comunidade escolar. O mapeamento dessas práticas evidenciou distintas formas de promover acolhimento, segurança, pertencimento, motivação e respeito no cotidiano das escolas. A Tabela 7 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escola e participante.

Tabela 7. Triangulação: Gestão e manutenção do clima escolar

| CATEGORIA GESTÃO E MANUTENÇÃO DO CLIMA ESCOLAR | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----------------------------------|-----|------|
| Códigos | Triangulação entre escolas | | | | | | | Triangulação entre participantes | | |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Cultura de Paz | x | | | | | | x | 4 | 1 | 2 |
| Respeito | | x | | x | | | | 1 | 2 | 2 |
| Protagonismo | | | | x | x | | | 1 | 3 | 1 |
| Acolhimento | | x | x | x | x | x | | 3 | 5 | 1 |
| Gestão da imagem | | x | x | x | x | x | | 4 | 0 | 2 |
| Pertencimento | | | | | | x | | 1 | 0 | 0 |
| Harmonia | x | | | x | | | | 1 | 1 | 0 |
| Motivação | | x | x | x | x | x | x | 2 | 4 | 3 |
| Bem- estar | x | | | x | x | | | 1 | 0 | 4 |
| Sensibilização | | x | | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Reconhecimento | x | | | | x | | | 2 | 0 | 0 |
| Total | 4 | 2 | 4 | 4 | 7 | 5 | 5 | 21 | 16 | 15 |

Fonte: Elaborada pelo autor

Na triangulação entre escolas, observa-se que a Escola E5, com sete códigos identificados, destaca-se por implementar práticas amplas de acolhimento emocional, gestão da imagem, reconhecimento, harmonia e sensibilização. Nesse sentido, E5Ped5 relata: “Em dias difíceis, a união da equipe faz toda a diferença. Às vezes, basta uma conversa, um gesto de apoio ou um olhar acolhedor para ressignificar a jornada daquele dia”. Já a Escola E7, com cinco códigos, foca seus esforços na cultura de paz e no desenvolvimento socioemocional dos alunos por meio de práticas

restaurativas. O relato de E7Ped 7 reforça esse direcionamento: “Temos trabalhado com o círculo de paz a fim de tratar das emoções da melhor maneira possível”. Nesse aspecto E7Dir7 complementa:

A gente vem trabalhando há uns três anos a prática de círculos de paz, que são ações que dão às crianças a capacidade de falar e de escutar. Então, nessa capacidade que a gente desenvolve com as crianças de falar e de ter o seu tempo de escutar, a gente consegue produzir em sala de aula exatamente essa mesma ação.

As escolas E1, E3 e E4 apresentam quatro dimensões mapeadas. A Escola E1 valoriza práticas voltadas para bem-estar, reconhecimento e harmonia no ambiente de trabalho, conforme ilustra E1Prof1: “Acredito que a maior vantagem para a aprendizagem da escola que atualmente trabalho para outras que já trabalhei é a ausência de violência, tanto na comunidade como na escola”. E1Dir1 reforça essa percepção ao comentar: “Se eu tiver uma sala climatizada como nós temos hoje, material disponível, um ambiente de trabalho agradável, leve, que o professor possa se sentir bem naquele espaço, isso tudo ajuda”. Na E3, a cultura de valorização e visibilidade institucional é evidenciada. Sobre questão E3Dir3 afirma:

Nos melhores dias a gente comemora, eu acho que é bom quando a gente tem sucesso [...] a gente tem tido nos últimos anos resultados muito satisfatórios, tanto interna quanto externa [...]. A escola vem sempre se destacando bastante, inclusive conseguindo uma medalha internacional na Olimpíada de Matemática da Tailândia.

A E4, por sua vez, articula a promoção do bem-estar com uma gestão de imagem atenta à valorização dos esforços coletivos e individuais. A Escola E2, com apenas dois códigos identificados, demonstra menor variedade de práticas e foca sobretudo na sensibilização e motivação da equipe. A fala de E2Dir2 explicita essa abordagem:

Isso demanda muito também do diretor, porque precisa estar junto com o pedagogo fazendo essa gestão e até fazendo um trabalho de sensibilização com a equipe, porque não é todo mundo que a gente recebe, todo ano, que está com essa disposição, mas essa pessoa vem e a gente consegue fazer a

gestão disso e sensibilizar essa pessoa para esse trabalho que é tão importante.

A convergência entre as escolas reside na valorização do acolhimento, da cultura de paz e na gestão da imagem como formas de consolidar um ambiente educacional seguro e engajador. As divergências, por sua vez, revelam diferentes níveis de formalização e institucionalização dessas práticas. Escolas como E5, E3 e E4 demonstram maior amplitude de ações, o que pode estar relacionado a equipes mais estruturadas ou a uma liderança que valoriza a formalização de rotinas voltadas ao clima escolar. Já as escolas E2 e E6 operam com um número mais restrito de estratégias, possivelmente em razão de desafios como rotatividade de pessoal, tempo de gestão reduzido ou ausência de uma cultura organizacional mais consolidada.

Na triangulação entre participantes, os diretores demonstram uma perspectiva mais ampla e estratégica, abordando dimensões diversas do clima escolar, como infraestrutura, reconhecimento, bem-estar e clima organizacional. Os pedagogos tendem a focar em acolhimento e cultura de paz, alinhados às suas funções de mediação entre equipe docente e gestão. Já os professores priorizam relatos sobre bem-estar e pertencimento, evidenciando como essas práticas repercutem diretamente em suas experiências cotidianas. A convergência entre os três grupos está na percepção da importância do acolhimento e da motivação para sustentar um clima escolar positivo. No entanto, há divergência quanto ao escopo das ações percebidas: enquanto diretores têm uma visão macro das iniciativas, os professores e pedagogos descrevem com maior frequência os impactos diretos sobre sua prática, o que pode ser explicado pelas distintas posições que ocupam nas rotinas escolares.

Assim, a análise evidencia que a gestão e manutenção do clima escolar são construídas por meio de práticas recorrentes e socialmente validadas, enraizadas em rotinas colaborativas que integram diferentes agentes institucionais. O

desenvolvimento de um clima escolar sustentável demanda, portanto, mais do que ações pontuais e exige intencionalidade estratégica, coerência entre discurso e prática, e o comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar. À luz da PBV, tais práticas, quando institucionalizadas, tornam-se imitáveis e replicáveis para melhoria do desempenho das escolas (Bromiley & Rau, 2014).

4.2 DIMENSÃO BARREIRAS QUE EXIGEM RESPOSTAS ESPECÍFICAS

Barreiras que exigem soluções específicas constituem condições contextuais limitantes de natureza situada e não compensável que tendem a interromper os ciclos de planejamento, execução, monitoramento da escola e, por isso, demandam respostas sob medida, diagnóstico fino, intervenção direcionada e acompanhamento próximo, para restabelecer a trajetória de aprendizagem. Essas barreiras operam como gargalos adaptativos: não se resolvem por rotinas convencionais ou pelo aumento genérico de insumos; exigem design de soluções contextualizadas, coordenação intersetorial e temporalidade adequada (imediata, de médio ou longo prazo).

A dimensão se manifesta pela incidência das quatro categorias entre os grupos (direção, pedagogos, professores), servindo como evidência de ativação do gargalo e orientando o endereçamento específico: promoção da inclusão (arranjos de apoio e acessibilidade), problemas emocionais e bullying (proteção e cuidado), estrutura física e pedagógica (adaptação e provisão) e relacionamento interpessoal (mediação e reparo de vínculos) e recursos humanos.

A Tabela 8 apresenta a frequência de menções por categoria e por grupo de participante, permitindo visualizar como cada grupo profissional reconhece e vivencia essas barreiras em sua atuação.

Tabela 8. Triangulação: Barreiras que exigem respostas específicas

| DIMENSÃO BARREIRAS QUE EXIGEM RESPOSTAS ESPECÍFICAS | | | | |
|---|-----------|-----------|------------|-------|
| Categorias | Freq. Dir | Freq. Ped | Freq. Prof | Total |
| Promoção da inclusão | 9 | 5 | 2 | 16 |
| Problema Emocional e Bulying | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Estrutura física e pedagógica | 1 | 3 | 2 | 6 |
| Relacionamento interpessoal | 4 | 3 | 4 | 11 |
| Recursos humanos | 4 | 1 | 0 | 5 |
| Total | 19 | 12 | 8 | 39 |

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao fazer uma análise comparativa, a triangulação revela que a promoção da inclusão constitui o desafio mais frequentemente apontado (16 menções: 9 diretores, 5 pedagogos e 2 professores), indicando que a efetivação de práticas inclusivas ainda demanda adaptações concretas no cotidiano escolar. Em seguida, o relacionamento interpessoal aparece com 11 menções (4 diretores, 3 pedagogos e 4 professores), evidenciando a necessidade de fortalecer vínculos e resolver conflitos interpessoais para que as iniciativas pedagógicas sejam plenamente acolhidas. A estrutura física e pedagógica registra 6 menções (1 diretor, 3 pedagogos, 2 professores), o que sinaliza lacunas em infraestrutura e organização dos espaços de aprendizagem capazes de limitar a aplicação de metodologias inovadoras. Os recursos humanos, com 5 menções (4 diretores, 1 pedagogo), apontam para desafios na alocação de pessoal e na formação continuada, enquanto o problema emocional e bullying surge de forma mais pontual (1 menção de diretor), mas não deixa de representar uma barreira reputada séria à aprendizagem e ao bem-estar escolar.

Sob a perspectiva dos diretores, a predominância de menções à promoção da inclusão e aos recursos humanos sugere que as lideranças percebem esses elementos como entraves estruturais e organizacionais que exigem respostas planejadas e coordenadas. Para os pedagogos, a ênfase recai sobre o relacionamento interpessoal e a adequação dos espaços pedagógicos, refletindo seu papel de mediação entre necessidades afetivas, metodológicas e ambientais. Já os professores

destacam, sobretudo, a importância de relações interpessoais saudáveis, o que indica que o clima de cooperação e respeito mútuo é condição *sine qua non* para que as dimensões técnicas de ensino se concretizem.

À luz da Visão Baseada na Prática (PBV), essas barreiras demandam a mobilização de saberes práticos e de rotinas compartilhadas que emergem do próprio processo de trabalho escolar (Imran et al., 2022). A identificação e superação de entraves inclusivos, interpessoais, físicos e organizacionais dependem, assim, de ajustes contínuos em práticas cotidianas, desde a adaptação de espaços e a distribuição de equipes até a criação de protocolos colaborativos, para lidar com conflitos emocionais. Essa abordagem prática, fundamentada em interações e soluções construídas no contexto real das escolas, configura-se como facilitadora da melhoria dos resultados no Ideb, pois permite que os gestores desenvolvam capacidades específicas para responder de forma ágil e contextualizada aos desafios identificados.

4.2.1 Promoção da inclusão

A categoria Promoção da inclusão retrata um conjunto de desafios enfrentados pelas escolas no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos, com foco especial na inclusão de estudantes da educação especial, no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e na prevenção da evasão escolar. Os dados evidenciam que a inclusão educacional, embora esteja normativamente assegurada, impõe à gestão escolar uma série de exigências práticas para as quais muitas unidades ainda não estão suficientemente preparadas. A ausência de profissionais especializados, o aumento do número de estudantes com necessidades específicas e a insuficiência de apoio intersetorial aparecem como barreiras recorrentes. Somam-se a isso as vulnerabilidades econômicas das famílias e o risco de evasão, compondo

um cenário que requer estratégias integradas e respostas específicas da gestão escolar. A Tabela 9 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escola e participante.

Tabela 9. Triangulação: Promoção da inclusão

| CATEGORIA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO | | | | | | | Triangulação entre participantes | | |
|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|----------------------------------|-----|------|
| Triangulação entre escolas | | | | | | | Triangulação entre participantes | | |
| Códigos | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Preparo | x | x | x | x | x | x | 6 | 3 | 1 |
| Condição socioeconômica | | x | | x | x | x | 3 | 1 | 1 |
| Evasão | | | | | | x | 0 | 1 | 0 |
| Total | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 9 | 5 | 2 |

Fonte: Elaborada pelo autor

A análise por escola revelou que a promoção da inclusão é um desafio transversal a todas as unidades, embora com diferentes níveis de incidência e capacidade de enfrentamento. A escola E6 destacou-se com maior número de menções, revelando um acúmulo de dificuldades especialmente relacionadas ao crescimento do número de estudantes com deficiência sem a correspondente ampliação da equipe de apoio. A diretora relata:

Hoje, meu maior desafio é a educação especial... Saí de 28 meninos no término do ano passado para 45 por turno. Então, estou com quase 90 estudantes especiais em uma escola. E eu preciso que o número de profissionais que atendam cresça na mesma sequência. E a gente sabe que essa não é a realidade.

Essa fala evidencia não apenas a insuficiência de recursos humanos, mas também a pressão cotidiana enfrentada pela gestão. Nas escolas E2, E3 e E5, os relatos convergem para a ausência de formação especializada dos profissionais, o que limita o atendimento qualificado às demandas da Educação Especial. Na escola E2, a E2Dir2 enfatiza: "A inclusão precisa acontecer. O lugar de criança é na escola. Mas é uma área que a gente ainda precisa ter muita formação, muita capacitação, para que os profissionais que chegam saibam exatamente o que devem fazer." Já na escola E3, E3Ped3 reforça a necessidade de especialistas, principalmente em casos

de comportamento agressivo em decorrência da falta de suporte de saúde e assistência familiar.

A escola E1, embora também enfrente limitações, E1Ped1 apresenta uma tentativa de racionalização interna da equipe: “Fizemos um horário tentando atender a todos com revezamento de atendimento entre os que mais precisam e os que precisam menos.” Nas escolas E4 e E5, os dados apontam desafios adicionais associados ao perfil socioeconômico dos estudantes. Por exemplo, E4Dir4 da escola E4 afirma: “Eu diria que o contexto socioeconômico faz uma boa diferença nesse contexto de aprendizagem.”

Em síntese, as escolas convergem ao apontar que a Educação Especial é o maior obstáculo atual, marcado por carência de profissionais, ausência de formação continuada e sobrecarga estrutural. As divergências residem na forma como cada unidade lida com essa escassez. Escolas com maior número de estudantes especiais ou com maior rotatividade de profissionais relatam maior sobrecarga. Além disso, unidades que recebem estudantes de diferentes comunidades (por exemplo, E3) enfrentam dificuldades adicionais de adaptação e integração, o que pode explicar a intensidade de seus relatos.

A triangulação entre participantes evidenciou que todos os grupos — diretores, coordenadores pedagógicos e professores — compartilham a percepção de que a promoção da inclusão é um desafio crescente e multifacetado, embora suas ênfases variem conforme a função exercida. As direções escolares concentram-se na ausência de condições estruturais e intersetoriais. Como afirma E5Dir5:

A gente vê a inclusão, existe uma política de inclusão, mas na prática existe uma inserção dos estudantes da Educação Especial na escola. Por vezes a gente se sente não tão preparado, capacitado, faltando profissionais da saúde para dar um suporte.

E6Dir6 complementa ao relatar que o aumento de matrículas não é acompanhado por ampliação proporcional de pessoal: “A angústia da escola é que a gente quer fazer um trabalho qualificado, mas muitas vezes ele é empacado pelos desafios nos profissionais, que a gente nunca consegue ter o quadro completo.”

Os pedagogos enfatizam a carência de formação específica e a inadequação da rede de apoio. Nesse sentido, E2Ped2 ressalta: “Hoje o maior desafio é a garantia da aprendizagem de todas as crianças, inclusive as da educação especial, frente à dificuldade de recursos humanos que estejam de fato preparados.” Segundo E3Ped3, a preocupação recai sobre a falta de articulação entre saúde, assistência social e escola.

Já os professores apontam que, mesmo com boa vontade, os recursos são insuficientes. E6Prof6 afirma: “A escola hoje tem, nessa questão [da Educação Especial], seu maior desafio.” Já E5Prof5, outro professor alerta para o impacto da condição socioeconômica: “Alguns dos nossos alunos enfrentam dificuldades fora da escola, como falta de estrutura familiar, baixa escolaridade dos responsáveis e situações de vulnerabilidade. Essas questões impactam diretamente a frequência, a atenção e o desempenho dos estudantes.”

As convergências entre os participantes apontam para a educação especial como um eixo crítico, com carência de pessoal, formação e estrutura. A divergência entre os grupos está no nível de ênfase: enquanto os gestores apontam o problema sob a perspectiva da gestão intersetorial e da organização da escola, os professores e pedagogos vivenciam diretamente os efeitos na sala de aula e no planejamento das atividades. As causas dessas divergências podem estar associadas aos diferentes níveis de responsabilização institucional.

Os gestores respondem por decisões estratégicas e pelo diálogo com a Secretaria de Educação, enquanto os docentes e pedagogos são impactados diretamente pelas ausências no cotidiano escolar. Além disso, escolas com alunos oriundos de comunidades vulneráveis lidam com efeitos ampliados da desigualdade social, como baixa frequência e evasão, o que intensifica o desafio de promover uma inclusão efetiva.

À luz da PBV, a promoção da inclusão mostra-se eficaz quando a formação docente, as condições de trabalho e o acompanhamento dos alunos em risco são formalizados em uma rotina colaborativa, retroalimentada por indicadores de permanência e aprendizagem (Moura & Bispo, 2021). Escolas que conseguem integrar esses três eixos como o preparo, mitigação socioeconômica e monitoramento da evasão criam um ambiente educacional mais inclusivo e sustentável, convertendo-se em referência de prática situada na rede.

4.2.2 Problema emocional e bullying

A categoria Problema emocional e bullying emergiu da análise qualitativa como expressão de um desafio contemporâneo que ultrapassa os muros escolares, mas que se manifesta com intensidade no cotidiano das instituições educacionais. Embora tenha apresentado baixa frequência na triangulação, seu conteúdo revela uma preocupação central relacionada à saúde mental dos estudantes, especialmente vinculada ao uso das redes sociais e seus efeitos sobre o comportamento, o bem-estar e as interações sociais. A Tabela 10 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escola e participante.

Tabela 10. Triangulação: Problema emocional e bullying

| | | | | | | | | | |
|---------------|-------------|--|--|--|--|--|---|---|---|
| Redes sociais | x | | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Total | 0 0 1 0 0 0 | | | | | | 1 | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa barreira é uma problemática que foi identificada apenas na Escola 3, sugerindo uma ocorrência pontual, mas significativa. A fala da diretora dessa unidade revela a percepção de que os desafios oriundos das redes sociais têm superado outros obstáculos mais tradicionais:

E aí eu acho que os maiores desafios hoje é a questão das redes sociais, que são os maiores inimigos da escola, apesar das mídias, dos equipamentos serem extremamente importantes, mas ao mesmo tempo eles trazem uma série de problemas, principalmente a questão mental, que a gente tem uma dificuldade, a gente tem uma série de estudantes que, em virtude da questão das redes sociais, hoje eles têm a questão do bullying, vem a questão da... como é que eu poderia dizer, gente? do pânico.

Esse relato evidencia uma sobreposição de fatores que envolvem a exposição às mídias digitais, os impactos sobre a saúde mental e a eclosão de comportamentos como bullying e crises emocionais. E3Dir3 utiliza uma linguagem hesitante e reflexiva, o que reforça o caráter complexo e sensível do tema, além de indicar que, embora percebido, o problema ainda carece de estratégias sistemáticas de enfrentamento.

E3Dir3 mencionou diretamente esse aspecto, enquanto pedagogos e professores não trouxeram referências explícitas à categoria. Essa ausência pode ser interpretada de diferentes formas. Uma hipótese é que os diretores escolares e pedagogos estejam mais atentos aos efeitos macro e institucionais das redes sociais, enquanto os demais profissionais, mais centrados na prática pedagógica e no acompanhamento direto das turmas, tendem a lidar com manifestações pontuais desses problemas sem necessariamente articulá-los à questão das mídias digitais. Outra possibilidade é que exista uma naturalização dos aspectos emocionais associados ao uso excessivo das redes, o que contribui para a subnotificação do fenômeno nas entrevistas.

A presença desse código somente na escola E3 não invalida a relevância da categoria, mas aponta para a necessidade de políticas institucionais mais claras sobre o uso de tecnologias, bem como de formação continuada para que toda a equipe escolar reconheça e enfrente de forma articulada os efeitos das redes sociais sobre o ambiente educacional. Além disso, evidencia-se a importância da escuta e do apoio psicossocial aos estudantes como dimensão complementar às práticas pedagógicas tradicionais.

4.2.3 Categoria Estrutura física e pedagógica

A categoria Estrutura física e pedagógica evidencia desafios operacionais que influenciam diretamente a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas analisadas. As menções reunidas agrupam-se em quatro códigos: espaço físico, material didático, alfabetização precária e formação insuficiente. A frequência das ocorrências revela que, embora esses aspectos não sejam igualmente distribuídos entre as escolas, constituem entraves significativos para a efetividade do trabalho docente e o desempenho escolar. A Tabela 11 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escola e participante.

Tabela 11. Triangulação: estrutura física e pedagógica

| CATEGORIA ESTRUTURA FÍSICA E PEDAGÓGICA | | | | | | | Triangulação por Participante | | |
|---|-------------------------|----|----|----|----|----|-------------------------------|-----|------|
| Códigos | Triangulação por escola | | | | | | Dir | Ped | Prof |
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped |
| Espaço físico | | | | | | x | 0 | 1 | 0 |
| Material didático | | | x | | | | 0 | 0 | 1 |
| Alfabetização | | | x | x | | | 1 | 0 | 1 |
| Formação | x | x | | | | | 0 | 2 | 0 |
| Total | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise por escola indica que os desafios relacionados à alfabetização precária foram identificados nas escolas E3, E4 e E5, com destaque para os relatos

que apontam defasagem no processo de alfabetização dos estudantes em etapas escolares já avançadas. A exemplo para esse argumento E5Dir5 expressa: “[...] alguns estudantes chegam muito bem, já lendo; outros chegam apenas como leitores de sílabas. De uma forma geral, chegam com conhecimento incipiente, o que torna nosso trabalho de alfabetização um desafio ainda maior”. Na escola E4, segundo E4Prof4 a situação foi agravada pela densidade das turmas: “As crianças que chegam no 5º ano não alfabetizadas, em uma sala de aula cheia, se torna um grande desafio”.

Outro ponto com maior incidência foi a formação insuficiente dos professores, especialmente nas escolas E2 e E3, onde os participantes mencionam fragilidades formativas na atuação docente, com destaque para a área da Educação Especial. Nesse ponto E3Ped3 da escola E3 relata: “Maior desafio tem sido na área da Educação Especial. É preciso formação com especialistas, principalmente em casos em que o aluno tem comportamento agressivo devido à falta de medicação, assistência familiar, saúde e psicólogos”. Já na escola E2, observou-se a carência de preparo na formação inicial. Sobre esse aspecto E2Ped2 expõe: “Temos recebido professores com muitas fragilidades na formação e, consequentemente, no fazer pedagógico”.

Com menor frequência, a escola E7 relatou por meio da fala de E7Ped7 sobre limitações na estrutura física, evidenciando que: “[...] na minha unidade de ensino é necessário espaço físico adequado para comportar as atividades”. A escassez de material didático foi mencionada apenas em E4Prof4, conforme explicitado na fala de E4: “Ainda faltam alguns materiais, como por exemplo, os livros de História, Geografia e Ciências para as turmas dos 5 anos”.

As convergências entre as escolas revelam que a alfabetização precária e a formação docente insuficiente são reconhecidas como barreiras comuns ao

desempenho educacional. Essas duas dimensões surgem como obstáculos transversais que afetam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, o planejamento didático e o acompanhamento das aprendizagens.

Em contrapartida, as divergências recaem sobre os códigos espaço físico e material didático, mencionados de forma isolada nas escolas E7 e E4, respectivamente. Essas variações podem ser justificadas por especificidades contextuais. No caso da escola E7, o relato sobre espaço físico pode estar relacionado à infraestrutura da escola, possivelmente inadequada ao número de alunos e à diversidade de atividades oferecidas. Já a menção exclusiva ao material didático na escola E4 pode refletir problemas de abastecimento ou gestão de recursos pedagógicos específicos àquela unidade. De fato, essa a ausência de materiais básicos pode comprometer diretamente a preparação e execução das aulas, sendo mais perceptível em escolas com maior demanda de turmas ou dificuldades logísticas.

Na análise por participante, a preocupação com a alfabetização apareceu tanto em diretores quanto em professores, reforçando que se trata de uma percepção transversal aos diferentes papéis na escola. A formação docente, por sua vez, foi mais enfatizada pelos pedagogos, evidenciando sua posição de apoio direto ao corpo docente e seu papel de supervisão e suporte às práticas pedagógicas. Nesse contexto E3Ped3 reforça: “Maior desafio tem sido na área da Educação Especial. É preciso formação com especialistas, principalmente em casos em que o aluno tem comportamento agressivo”.

A falta de material didático foi mencionada exclusivamente por professores, o que pode ser atribuído à vivência direta com a rotina em sala de aula e à responsabilidade cotidiana sobre os recursos didáticos disponíveis. Já o espaço físico foi destacado por um pedagogo, indicando que as condições estruturais impactam

diretamente na organização das atividades escolares: “Na minha unidade de ensino é necessário espaço físico adequado para comportar as atividades”.

As convergências entre os grupos profissionais mostram que a alfabetização e a formação de professores são preocupações recorrentes, ainda que sob diferentes ênfases. Diretores visualizam os impactos dessas fragilidades na gestão de resultados e na condução das equipes. Professores e pedagogos, por outro lado, destacam os efeitos práticos dessas limitações no cotidiano escolar. As divergências entre os grupos, como a ausência de menções ao material didático por diretores e pedagogos, podem ser explicadas pelo distanciamento desses profissionais da rotina de sala de aula. Isso pode tornar essas lacunas menos visíveis para aqueles que não lidam diretamente com o planejamento e aplicação de conteúdo.

4.2.4 Relacionamento interpessoal

A categoria Relacionamento interpessoal organiza as percepções dos participantes sobre os desafios nas relações entre escola, famílias, estudantes e servidores. Esse eixo evidencia tensões no cotidiano institucional que dificultam a cooperação entre os sujeitos escolares. Foram agrupados nesta categoria os seguintes códigos: comunidade exigente, envolvimento familiar, servidores e indisciplina discente. A Tabela 12 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escola e participante.

Tabela 12. Triangulação: Relacionamento interpessoal

| Códigos | Triangulação por escola | | | | | | | Triangulação por Participante | | |
|-----------------------|-------------------------|----|----|----|----|----|----|-------------------------------|-----|------|
| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | Dir | Ped | Prof |
| Comunidade exigente | | | | x | | | | 1 | 1 | 1 |
| Envolvimento familiar | x | | | x | x | | | 2 | 2 | 2 |
| Servidores | | x | | | x | | 1 | 0 | 0 | |
| Indisciplina discente | | x | | | | 0 | | 0 | | 1 |

| | | | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Fonte: Elaborada pela autora

Na triangulação por escola, observa-se que as escolas E3, E4, E5 e E7 concentram a maior parte dos registros, com destaque para o código envolvimento familiar, presente em quatro dessas unidades. A Escola E4 apresentou a maior diversidade de códigos, sendo mencionados três diferentes desafios: comunidade exigente, envolvimento familiar e indisciplina discente. Um diretor da E4 comentou:

Ao mesmo tempo que ela é muito instruída, que a comunidade consegue dialogar muito bem com os profissionais da escola, consegue falar de igual para igual, colocar suas necessidades de forma muito clara, no outro extremo, ela é uma comunidade, assim, muito reativa. Qualquer questão que a gente tenha na escola, seja uma questão, inclusive, corriqueira, mas que, por algum motivo, eles se sintam pouco atendidos, se sintam desprestigiados, esse problema passa a ser algo enorme. Normalmente, levado ao gabinete do prefeito, ao gabinete da secretaria, veículos de comunicação, às vezes, questões muito simples.

E4Prof4 da mesma escola reforça: “As famílias são desafios que enfrentamos diariamente. Atualmente somos vistos como inimigos das famílias e isso, infelizmente influencia em sala de aula.” Já a E5 apresenta duas ocorrências relacionadas ao envolvimento familiar, com relatos de ausência de acompanhamento nos anos iniciais. Isso é evidenciado na fala de E5Ped5: “Em alguns casos, a ausência de um acompanhamento mais próximo das famílias faz com que o processo de aprendizagem fique fragilizado, especialmente nos anos iniciais.”

Após a triangulação por escola, observam-se importantes convergências. O envolvimento familiar surge como desafio transversal em quase todas as escolas onde houve registros. Essa recorrência reforça a percepção de que a ausência ou a fragilidade na parceria com as famílias é um problema que ultrapassa contextos pontuais e afeta diretamente o desempenho pedagógico e relacional das escolas. A comunidade exigente também aparece com destaque, principalmente na E4, sinalizando que algumas comunidades exercem pressão direta sobre a gestão

escolar, influenciando inclusive o ambiente de sala de aula e a dinâmica da gestão de conflitos.

Quanto às divergências, chama atenção o fato de que escolas como E1 e E6 não apresentaram registros nessa categoria. Isso pode estar relacionado a três motivos: (i) menor disposição dos participantes em problematizar as relações interpessoais; (ii) efetiva estabilidade relacional nessas unidades, com maior engajamento familiar e menor conflito; ou (iii) perfil socioeconômico e cultural das comunidades atendidas, que pode mitigar ou intensificar a atuação da comunidade escolar junto à escola. Além disso, o código servidor aparece somente na E4, especificamente na fala de um diretor E4Dir4: “nós temos dois pontos em relação a isso, a gestão de pessoas, que é a gestão de pessoas servidores e a gestão de pessoas comunidade.” Esse achado sugere que a percepção sobre os desafios internos na equipe docente e administrativa é mais evidente em determinados contextos institucionais, possivelmente marcados por processos de gestão mais complexos ou por um histórico de conflitos laborais.

A triangulação por participante indica que os diretores foram os que mais se manifestaram, destacando a dificuldade em estabelecer parcerias efetivas com as famílias. Um deles ressalta, E5Dir5: “[...] apesar de não serem tão grandes assim acho que é uma situação mais desafiadora, mas hoje a parceria com algumas famílias.” Os pedagogos apontaram os entraves relacionados à interferência familiar no cotidiano escolar, como exemplificado por E2Ped2: “Além disso, observamos alguns entraves no que diz respeito à compreensão das famílias quanto aos limites de sua interferência no âmbito escolar.” Entre os professores, os relatos foram mais incisivos quanto à ausência de comprometimento das famílias com a aprendizagem dos filhos. Nesse sentido, E6Prof6 sugerem: “Os pais precisam ser parceiros reais, presentes e

participativos, porém a maioria não vê assim. Eles não participam das convocações da escola e depois reclamam infundadamente. Muitos não são verdadeiramente comprometidos com a aprendizagem de seus filhos.”

A análise dos relatos evidencia que as relações escola-família apresentam múltiplos desafios, manifestando-se tanto na dificuldade de estabelecer parcerias efetivas quanto na presença de interferências familiares pouco produtivas e no baixo comprometimento parental com o processo de aprendizagem. Esses achados indicam que a colaboração entre escola e família ainda é limitada e frequentemente permeada por tensões e expectativas divergentes.

4.2.5 Recursos humanos

A categoria Recursos humanos agrupa os principais desafios apontados pelas escolas em relação à gestão de pessoal. Os códigos recorrentes foram desvalorização salarial, escassez de profissionais e falta de compromisso. Esses elementos estão diretamente conectados às condições de trabalho percebidas pelos gestores e demais agentes escolares, impactando a execução pedagógica e a rotina organizacional. A Tabela 13 sumariza a frequência da categoria por código, viabilizando o processo de triangulação entre escola e participante.

Tabela 13. Triangulação: Recursos humanos

| Códigos | CATEGORIA RECURSOS HUMANOS | | | | | | | Triangulação por Participante | | |
|-------------------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------------|-----|------|
| | Triangulação por escola | | | | | | | Dir | Ped | Prof |
| Desvalorização salarial | | x | | | | | | 1 | 0 | 0 |
| Falta de compromisso | | | x | | | | | 3 | 0 | 0 |
| Escassez | x | | | x | x | | 0 | 1 | 0 | |
| Total | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na triangulação por escola, o código mais mencionado foi escassez, presente em três das sete unidades analisadas (E1, E6 e E7). Essa recorrência revela que a

insuficiência de profissionais constitui um obstáculo estrutural e transversal. Na escola E1, E1Dir1 afirmou: “Eu acho que os desafios maiores são quando ocorre falta de profissional. Isso é um desafio muito grande. Então, se o profissional hoje tira uma licença médica, a gente para repor não está fácil não. Tanto via secretaria quanto via escola é mais difícil ainda.”

Na escola E6, E6Dir6 destacou: “Porque a gente quer fazer um trabalho qualificado, um trabalho bacana e muitas vezes ele é empacado enquanto os desafios nos profissionais que a gente nunca consegue ter o quadro completo, nem de estagiários.” A escola E7 reforçou a questão estrutural da escassez, incluindo a limitação da formação profissional, conforme E7Dir7: “Tanto tem nos faltado recursos humanos como tem nos aparecidos recursos humanos muito aquém, profissionalmente falando, para o desenvolvimento ideal do processo pedagógico.”

Já a desvalorização salarial apareceu apenas na escola E3, com o diretor E3Dir3 afirmando: “Vivemos situação complicada de recursos humanos, principalmente formação deficiente, devido à falta de valorização do profissional. Vitória paga um dos menores salários da região.” A ausência deste código nas demais escolas podem estar relacionada a uma naturalização da precariedade salarial ou a uma priorização, nos relatos, das consequências mais imediatas dessa desvalorização, como a rotatividade ou ausência de profissionais.

A “falta de compromisso” foi mencionada somente na escola E4, por E4Ped4, que pontua: “Profissionais descompromissados seria um dos desafios mais difíceis de se superar.” Essa baixa frequência também pode estar associada à sensibilidade política ou relacional do tema, dificultando o relato mais direto em entrevistas.

A convergência entre as escolas se dá em três escolas pela percepção da escassez de profissionais como um problema recorrente e que afeta diretamente a

organização da rotina escolar. Por outro lado, a divergência se manifesta na pouca menção à desvalorização salarial e a falta de compromisso que apareceram apenas em uma escola. Essa diferença pode ser justificada por fatores como o perfil dos entrevistados, a experiência prévia em outras redes, ou o nível de liberdade percebido para criticar políticas públicas. Além disso, escolas que lidam melhor com a escassez por terem redes de apoio ou estratégias internas de gestão podem não priorizar essa questão em suas narrativas.

Na triangulação por participante, os diretores foram os que mais relataram desafios relacionados à categoria Recursos Humanos (quatro menções), o que evidencia seu papel de enfrentamento direto das lacunas estruturais e administrativas. Já os pedagogos citaram a categoria apenas uma vez, e os professores não fizeram menção a nenhum dos códigos. Essa diferença de frequência sugere uma divergência de percepção entre os grupos. Os diretores parecem mais expostos às consequências administrativas da escassez e à dificuldade de manter a equipe estável. Já os pedagogos, por sua vez, podem estar mais voltados à dimensão pedagógica imediata, enquanto professores tendem a naturalizar tais condições como parte do cotidiano.

A convergência entre os diretores revela uma preocupação unificada com a escassez e qualidade da equipe, o que reforça a centralidade desse aspecto na gestão escolar. A divergência com os demais grupos, especialmente professores, pode ser justificada pelo fato de que docentes, embora afetados, não são diretamente responsáveis pela reposição, contratação ou redistribuição de pessoal, e, portanto, não verbalizam esses desafios com a mesma ênfase. Também é possível que haja um receio de expor críticas relacionadas a colegas ou à gestão superior, motivando certo silêncio em torno da falta de compromisso.

Dessa forma, tanto a análise por escola quanto por perfil de participante evidencia que as limitações em recursos humanos não se resumem à ausência de profissionais, mas incluem aspectos como a valorização salarial e o engajamento dos servidores, o que demanda respostas estruturais e políticas por parte das instâncias superiores da rede.

4.3 RESULTADO DA TRIAGULAÇÃO DOCUMENTAL COM AS ENTREVISTAS

A etapa de triangulação buscou articular as categorias emergentes das entrevistas com diretores, pedagogos e professores às dimensões normativas presentes em documentos oficiais de gestão escolar. Esse procedimento permitiu comparar de forma sistemática as práticas declaradas pelos atores escolares com as orientações formais, evidenciando convergências e divergências relevantes para compreender a relação entre gestão e resultados no IDEB.

A triangulação documental não foi concebida como corpus empírico central, mas como recurso complementar de análise, com a função de ampliar a consistência interpretativa e reforçar a validade dos achados. Por meio do diálogo entre diferentes fontes de evidência, foi possível observar padrões que se repetem e lacunas que se tornam mais nítidas, configurando um panorama que contribui para explicar melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes no Ideb. O Quadro 2 a seguir sintetiza os resultados dessa triangulação.

Quadro 2. Triangulação documental x entrevistas

| Práticas da Matriz de competências de diretores (Brasil, 2021) | Evidência empírica correspondente (categoria/códigos) | Lacunas / barreiras associadas | Interpretação para resultados (IDEB) |
|--|--|---|--|
| Coordenação da proposta pedagógica | Gestão estratégica e democrática: Planejamento, Plano de ação, Alinhamento, Execução, Acompanhamento, Avaliação, Metas | Recursos humanos: escassez de profissionais, falta de compromisso; Estrutura física e | Quando há ciclo planejamento-execução-avaliação, as rotinas didáticas estabilizam e o foco em metas de |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | pedagógica: tempo/agenda | aprendizagem aumenta; rotatividade e sobrecarga fragilizam a implementação. |
| Avaliação contínua | Suporte organizacional (Pedagógico/Administrativo); Fomento de práticas metodológicas (Intervenção pedagógica; Personalização do ensino) | Estrutura física e pedagógica: material didático; Relacionamento interpessoal: servidores sobreacarregados | Uso sistemático de evidências orienta intervenções tempestivas, elevando proficiência; sem instrumentos e tempo, a avaliação vira rito e perde efeito. |
| Promoção de cultura de aprendizagem | Gestão e manutenção do clima escolar: Cultura de paz, Pertencimento, Reconhecimento, Protagonismo; Ambiente família-escola: Engajamento, Participação | Problema emocional e bullying; Relacionamento interpessoal: indisciplina | Clima positivo e pertencimento sustentam assiduidade e tempo de tarefa; conflitos não mediados quebram rotinas e reduzem ganhos. |
| Apoio à formação docente | Gestão estratégica e democrática: Desenvolvimento profissional; Parcerias interinstitucionais | Recursos humanos: desvalorização salarial; Estrutura: formação insuficiente | Formação alinhada ao plano de ação aumenta fidelidade de implementação; sem incentivos e acompanhamento, o efeito se dissipar. |
| Planejamento de reuniões pedagógicas | Gestão estratégica e democrática: Planejamento, Acompanhamento; Suporte organizacional: Pedagógico | Estrutura física e pedagógica: tempo/espacô; Recursos humanos: baixa disponibilidade | Reuniões focadas em dados e práticas geram coordenação curricular e reduzem variabilidade entre turmas. |
| Desenvolvimento de projetos interdisciplinares | Fomento de práticas metodológicas: Multidisciplinaridade; Projetos pedagógicos; Aprendizagem científica | Estrutura: materiais/tecnologias; Recursos humanos: escassez | Projetos aumentam engajamento e transferem aprendizagem; implementação é episódica quando depende de recursos escassos. |
| Uso de dados para melhorar o ensino | Suporte organizacional (Administrativo/Pedagógico); Gestão estratégica e democrática (Avaliação, Metas) | Estrutura: acesso a dados e instrumentos; Relacionamento: servidores sem preparo | Monitoramento com metas viáveis permite intervenções por turma/estudante; sem alfabetização de dados, decisões permanecem intuitivas. |
| Inclusão e diversidade / habilidades socioemocionais / engajamento das famílias | Ambiente família-escola: Diálogo, Correspondência, Comunicação; Clima escolar: Acolhimento, Respeito; Suporte | Promoção da inclusão: preparo; condição socioeconômica; evasão | Ações de acolhimento e parceria família-escola reduzem absentismo e reforçam trajetórias; sem suporte, a |

| | | | |
|--|-------------------------------------|--|--|
| | organizacional: Social/Emocional | | vulnerabilidade social limita o efeito pedagógico. |
|--|-------------------------------------|--|--|

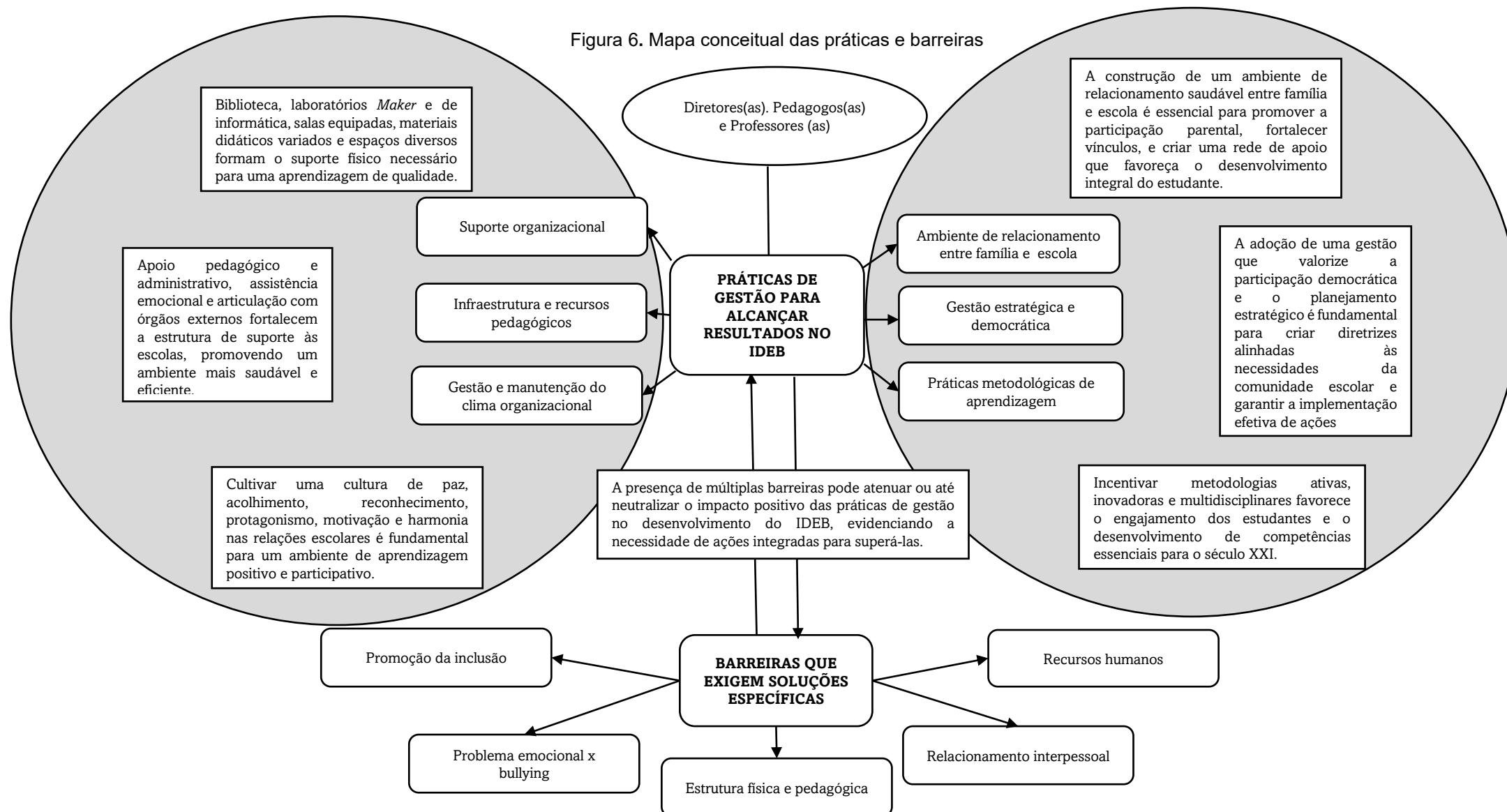
Fonte: Elaborado pelo autor

4.4 MAPA CONCEITUAL DE PRÁTICAS E BARREIRAS QUE EXIGEM INTERVENÇÕES

Com base nas entrevistas e na triangulação de fontes e documentos, elaborou-se um mapa conceitual das práticas e barreiras, evidenciando a dinâmica interativa das práticas de gestão que promovem resultados positivos no Ideb e das barreiras que exigem intervenções específicas. As práticas, posicionadas no eixo central, envolvem seis dimensões práticas. Desse modo, o suporte organizacional sustenta Infraestrutura e recursos pedagógicos e a gestão e manutenção do clima organizacional. Concomitantemente, o relacionamento família-escola integra-se à gestão democrática, potencializando o uso de metodologias ativas que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na base do modelo, encontram-se barreiras identificados por diretores, pedagogos e professores, destacando-se inclusão, relacionamento interpessoal, infraestrutura física e pedagógica, recursos humanos e questões emocionais como entraves frequentes ao cotidiano escolar. Esse framework (Figura 6), portanto, articula perspectivas complementares dos diferentes atores educacionais, oferecendo uma estrutura empírica e conceitual sólida para orientar estratégias e políticas educacionais assertivas.

Figura 6. Mapa conceitual das práticas e barreiras



Fonte: Elaborada pelo autor

5 DISCUSSÃO

A análise aprofundada das evidências confirma que, mesmo diante de limitações materiais, estruturais e de pessoal, as práticas de gestão das escolas analisadas contribuíram para resultados satisfatórios no Ideb. A Escola 1, mesmo com espaços físicos limitados, alcançou o primeiro lugar entre as unidades estudadas. Esse padrão revelou que a variação no desempenho decorre mais da implementação de práticas gerenciais do que da posse de recursos raros, conforme argumenta a PBV de Bromiley e Rau (2014). Ao definir prática como um conjunto de atividades públicas e imitáveis que podem ser transferidas entre organizações, esses autores mostram que a adoção de procedimentos simples, como definição de metas, monitoramento de desempenho e atração de talentos, explica diferenças significativas de resultados. Isso reforça que práticas amplamente conhecidas podem produzir ganhos tangíveis quando implementadas de forma consistente.

A comparação analítica entre os achados e dimensões normativas evidenciou convergências em planejamento, acompanhamento e avaliação; uso de dados; e apoio à formação, todos coerentes com o que emergiu nas falas de diretores, pedagogos e professores. Lacunas apareceram em projetos interdisciplinares e personalização do ensino — reportados como iniciativas episódicas e dependentes de tempo, materiais e estabilidade de equipes. As barreiras identificadas nas entrevistas (problemas emocionais e bullying; escassez de profissionais; desvalorização salarial; vulnerabilidade socioeconômica) ajudam a explicar variações na efetividade de práticas normativamente previstas, com impacto direto no engajamento família-escola e na regularidade das rotinas pedagógicas.

Complementarmente, práticas como planejamento pedagógico, acompanhamento sistemático da aprendizagem, reforço escolar, uso de dados e fortalecimento do vínculo com estudantes e famílias foram relevantes para as conquistas observadas. Bromiley e Rau (2014), ao desenvolverem a PBV, esclarecem que tais práticas não são raras, mas sim públicas e transferíveis, ou seja, o diferencial está na forma como são apropriadas no cotidiano escolar. A literatura educacional reforça esse argumento. Por exemplo, Masci et al. (2018) e Villagra-Bravo et al. (2023) destacam que a efetividade de práticas escolares depende da apropriação situada e da frequência de uso, além da articulação com os desafios locais. Desse modo, o efeito de uma prática pode variar conforme o perfil dos gestores, pedagogos e professores e o contexto organizacional. Imran et al. (2022) aplicam a PBV ao setor público e demonstram que cultura organizacional, estrutura, transformação digital e inovação em serviços – práticas imitáveis – explicam diferenças no desempenho dos serviços. Os gestores das escolas estudadas reforçaram esse ponto ao relatar o uso de ferramentas digitais para monitorar indicadores, o revezamento entre professores de educação especial e a reconfiguração de espaços escolares, evidenciando flexibilidade e colaboração.

A PBV é ancorada em uma proposta de integração entre pesquisa e prática. Harrington e Kearney (ANO) observam que mudanças no ambiente das escolas de negócio criaram oportunidades para formas inovadoras de desenvolvimento gerencial, conhecimento aplicado e coprodução de pesquisas. Esse princípio encontra eco na literatura educacional, que ressalta a importância de integração entre pesquisadores e profissionais para a melhoria das práticas (Bryson et al., 2007). No presente estudo, a triangulação agregou valor prático ao alinhar evidências do cotidiano escolar com

orientações documentais, oferecendo pistas operacionais para consolidar rotinas de gestão em contextos de escassez.

Ao levar em conta as avaliações externas, a literatura aponta que o desempenho no Ideb resulta de múltiplos fatores intraescolares e contextuais (Andrade et al., 2022; Wanke et al., 2024). No entanto, autores como Lacruz et al. (2019) e Maia et al. (2021) argumentam que o Ideb reflete sobretudo a qualidade da gestão e das práticas pedagógicas adotadas. Assim, capital humano e competência técnica da equipe escolar parecem impactar mais o desempenho do que fatores estruturais isolados. Os resultados triangulados sustentam essa leitura, pois as escolas com maior regularidade em planejamento, acompanhamento e uso de dados mantiveram trajetórias mais estáveis.

Outra dimensão de destaque são os alinhamentos entre práticas, valores e objetivos institucionais. Bryson et al. (2007) e Gutierrez-Rivera et al. (2023) afirmam que organizações bem-sucedidas conseguem promover coerência entre planejamento, cultura e propósito. Tais discussões convergem com o conceito de liderança eficaz de Leithwood et al. (2020a), que enfatiza clareza de metas, apoio ao desenvolvimento profissional, monitoramento do progresso e fortalecimento das relações interpessoais como pilares de uma gestão efetiva. A triangulação documental confirma que esses elementos constam nas diretrizes normativas e as entrevistas indicam que sua implementação depende de estabilidade de equipes e rotinas de colaboração.

Os resultados também dialogam com estudos sobre ambientes inclusivos e bem-estar estudantil. McLaughlin et al. (2010) ao tratar sobre bullying de estudantes com necessidades especiais destaca que intervenções preventivas e reativas, baseadas em empatia dos pares e apoio coletivo, reduzem a vitimização. Essas

intervenções devem incluir desenvolvimento de habilidades sociais e comunicação, ampliando a competência social dos alunos e a capacidade de os docentes promoverem relações interpessoais positivas. Paralelamente, Darling-Hammond et al. (2020) e Cole et al. (2022) apontam que a aprendizagem está vinculada ao bem-estar, à autorregulação emocional e à resiliência. As escolas investigadas relatam projetos focados em combate ao bullying, inclusão e habilidades socioemocionais, alinhados ao que essa literatura identifica como práticas eficazes. A triangulação indica que o desenho normativo respalda essas ações, mas sua continuidade esbarra em barreiras emocionais e de recursos humanos, condicionando o alcance de efeitos.

Outro aspecto relevante é a distribuição da liderança. Pesquisa de Nkosi (2025) mostra que vice-diretores exercem papéis estratégicos no ambiente escolar, embora muitas vezes invisibilizados nas políticas públicas. A autora defende maior reconhecimento e apoio a esses profissionais, pois sua atuação repercute na qualidade das práticas pedagógicas e na cultura organizacional. No presente estudo, a colaboração entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores – por meio de revezamentos, reuniões de planejamento e monitoramento conjunto – ilustra um modelo de liderança distribuída que favorece a implementação consistente de práticas. Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e Silva (2024) reforçam que a eficácia da gestão escolar emerge de uma liderança estratégica capaz de articular a comunidade e promover um ambiente de cooperação e autonomia.

A adoção de tecnologias digitais e inovação nos processos, tais como plataformas de acompanhamento de aprendizagem e projetos interdisciplinares, contribui para a agilidade decisória e a transparência, aspectos ressaltados por Sadeghi et al. (2024) ao analisar a adoção de inteligência artificial explicável como prática replicável que melhora a resiliência e a tomada de decisões. A perspectiva de

inovação também está alinhada aos argumentos de Masci et al. (2018) sobre a importância de utilizar dados para orientar as práticas pedagógicas. As evidências do presente estudo mostram que essas iniciativas se desdobram em ganhos concretos de aprendizagem e reforçam a cultura de melhoria contínua. A triangulação reforça que, quando tecnologia e dados estão integrados a rotinas de planejamento e formação, os resultados acadêmicos são aprimorados.

Dessa forma, o estudo corrobora a utilidade da PBV como lente interpretativa para compreender o desempenho educacional em contextos públicos. Ao evidenciar que práticas amplamente difundidas podem produzir efeitos distintos conforme sua ativação e adaptação a realidades específicas, a PBV oferece subsídios para políticas que priorizem a disseminação e a apropriação contextualizada de práticas eficazes. A autonomia escolar, exercida com responsabilidade e acompanhada de suporte à formação de lideranças intermediárias, à cultura de colaboração e ao uso de dados, emerge como elemento propulsor da melhoria educacional em contextos marcados pela escassez. Os resultados da triangulação documental com as entrevistas sugerem que a estabilidade de rotinas gerenciais (planejamento, acompanhamento e formação) e a mitigação de barreiras socioemocionais e de pessoal são condições para converter prescrições normativas em ganhos sustentados no Ideb.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para a melhoria da qualidade educacional. A análise qualitativa dos dados apontou duas dimensões centrais. Na dimensão Gestão escolar baseada na prática para resultados no Ideb, evidenciou-se a predominância de práticas de gestão estratégica e democrática, como alinhamento de metas e planejamento participativo, somadas à centralidade das relações família–escola na corresponsabilização pela aprendizagem. Destacou-se, ainda, a promoção de um clima escolar acolhedor, orientado à cultura de paz, e a valorização da formação continuada, o que revela a mobilização intencional de recursos tangíveis e intangíveis com potencial para gerar valor educacional.

Na dimensão Barreiras que exigem soluções específicas, identificaram-se limitações de infraestrutura física, escassez de recursos humanos qualificados e procedimentos administrativos rígidos, fatores que demandam respostas adaptadas ao contexto local e a combinação de ação técnica, negociação política e sensibilidade ao ambiente escolar.

O estudo contribui para a academia ao utilizar, como lente de análise, a PBV no contexto da educação básica pública, propondo um modelo de codificação de capacidades organizacionais que conecta práticas gerenciais a códigos de recursos. Esse aporte preenche lacuna sobre a operacionalização qualitativa da PBV em gestão escolar e fornece subsídios para investigações mistas que articulem indicadores qualitativos e quantitativos. Evidencia-se, pelas falas de diretores, pedagogos e professores, que mais do que a mera disponibilidade de recursos tangíveis e intangíveis, destacam-se as práticas de gestão institucionalizadas associadas a bons

resultados no Ideb. Além disso, tais práticas mostram-se transferíveis e aplicáveis a contextos de países em desenvolvimento, como o brasileiro.

Do ponto de vista prático, os resultados oferecem um mapeamento de práticas gerenciais replicáveis e ajustáveis a realidades diversas, orientando gestores na priorização de ações que fortaleçam o desempenho institucional (ver Figura 6, mapa conceitual). Os achados também fundamentam políticas públicas voltadas ao investimento em formação continuada e em infraestrutura pedagógica, principalmente no que tange à mitigação das barreiras evidenciadas.

Este estudo apresenta limitações relacionadas ao escopo geográfico restrito ao município de Vitória-ES e à composição da amostra intencional, centrada em diretores, pedagogos e professores, sem contemplar percepções de alunos ou responsáveis. A ausência de análise longitudinal e o uso de autorrelatos podem ter introduzido viés de desejabilidade social. Além disso, a coleta de dados de pedagogos e professores por meio de questionário aberto para triangulação pode ter sido limitada, considerando a proporção de dados provenientes dos diretores em relação a esses participantes.

Como proposições para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais para avaliar a sustentabilidade das práticas frente aos ciclos de avaliação do Ideb; investigações intermunicipais que testem a efetividade das práticas em diferentes contextos socioeconômicos; inclusão de múltiplos atores escolares (como alunos e famílias) para ampliar as perspectivas sobre gestão educacional; e o desenvolvimento de abordagens mistas que relacionem a frequência das práticas gerenciais a indicadores de desempenho, aprofundando a análise das relações entre ações e resultados. De forma complementar, sugere-se validar quantitativamente as dimensões e categorias encontradas. Em síntese, este capítulo demonstra como

práticas de gestão articuladas, fundamentadas na PBV, operam como capacidades organizacionais estratégicas para sustentar melhorias nos resultados das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. de., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Meaning nuclei: the dialetical approach of meaning apprehensions produced in groups. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-17. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- Alves, P. J. H., & Araújo, J. M. de. (2018). A study on the educational results obtained by municipalities of Paraíba in the years 2011, 2013 and 2015. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 1038-1057. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601538>
- Américo, B. L., & Lacruz, A. J. (2017). Contexto y rendimiento escolar: análisis de las notas en el Examen Brasil de escuelas del estado de Espírito Santo por medio de regresión lineal múltiple. *Revista de Administração Pública*, 51(5), 854-878. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612160483>
- Anand, G., Atluri, A., Crawfurd, L., Pugatch, T., & Sheth, K. (2023). Improving school management in low- and middle-income countries: A systematic review. *Economics of Education Review*, 97, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102464>
- Andrade, F. M. de., Ceneviva, R. & Koslinski, M. C. (2022). Escolas em Foco: A avaliação de impacto do programa de 'políticas baseadas em evidências' da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(110), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7096>
- Arshad, M. Z., Arshad, D., Lamsali, H., Alshuaibi, A. S. I., Alshuaibi, M. S. I., Albashar, G., Shakoob, A., & Chuah, L. F. (2023). Strategic resources alignment for sustainability: The impact of innovation capability and intellectual capital on SME's performance. Moderating role of external environment. *Journal of Cleaner Production*, 417, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.137884>
- Assis, B. S. de., & Marconi, N. (2021). The effect of policies for filling school principal positions on school management in Brazil. *Revista de Administração Pública*, 55(4), 881-922. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>
- Barcellos, C. V., Nascimento, R. S., & Viotto, R. (2022). Processo Eleitoral em Municípios Cearenses e Ocorrência de Ciclos Políticos Orçamentários. *Contabilidade Gestão e Governança*, 25(3), 524-540. <https://doi.org/10.51341/cgg.v25i3.2934>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barney, J. (1991). Special theory forum the resource-based model of the firm: origins, implications, and prospects. *Journal of management*, 17(1), 97-98. <https://doi.org/10.1177/014920639101700107>
- Barthélemy, J. (2024). The best broths are cooked in the oldest pans: An empirical test of the practice-based view in the wine industry. *Strategic Organization*, 22(2), 408-423. <https://doi.org/10.1177/14761270211070229>

- Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407-424. <https://doi.org/10.1108/09578230210440276>
- Bell, S. (2025). Understanding the competing logics of district education office work: The case of Ghana. *International Journal of Educational Development*, 113, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103219>
- Bellibas, M. S., Polatcan, M., & Kılıç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: the mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Bernardo, E. da. S., & Christovão, A. C. (2016). Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o Ideb em busca da qualidade da educação. *Educação & Realidade*, 41(4), 1113-1140. <https://doi.org/10.1590/2175-623660597>
- Blulm, L. F. M., & Giuberti, A. C. (2024). Full-time education: Assessment of the impact on learning of the Brazilian program Novo Mais Educação. *International Journal of Educational Development*, 111, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103150>
- Bouranta, N., & Psomas, E. (2024). Educational innovation practices in primary and secondary schools during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 355-373. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2023-0075>
- Böse, S., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In) effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454-471. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0162>
- Brasil, Ministério da Educação. (2021). Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. MEC. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531/texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>
- Bromiley, P., & Rau, D. (2014). Towards a practice-based view of strategy. *Strategic Management Journal*, 35(8), 1249-1256. <https://doi.org/10.1002/smj.2238>
- Bromiley, P., & Rau, D. (2016). Missing the point of the practice-based view. *Strategic Organization*, 14(3), 260-269. DOI: 10.1177/1476127016645840
- Carnoy, M., & Rodrigues, E. (2024). Achievement gains in an unequal society: Analyzing academic performance among Brazilian school districts, 2007–2017. *International Journal of Educational Development*, 107, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103049>

- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., & Blythe, J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Batista, N. C., & Pereyra, M. A. (2020). A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(2) 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>
- Bryson, J. M., Ackermann, F., & Eden, C. (2007). Putting the resource-based view of strategy and distinctive competencies to work in public organizations. *Public administration review*, 67(4), 702-717. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00754.x>
- Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in psychology*, 12, 1- 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Cole, M., Shankland, R., Nel, M., Knoop, H. H., Chen, S., & van Zyl, L. E. (2022). Positive educational approaches to teaching effectiveness and student well-being: contemporary approaches and guidelines. *Frontiers in psychology*, 13, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015064>
- Costa, A. G., Sousa, E. J. de., Vidal, E. M., & Vieira, S. L. (2021). Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará. *Retratos da Escola*, 15(33), 959-972. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1274>
- Creswell, J., W., & J. David Creswell (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5^a ed.). Editora Penso.
- Crozatti, J. (2021). Variáveis que influenciaram o IDEB do ensino fundamental das redes públicas municipais paulistas em 2017. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147230327>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Di Liberto, A., Schivardi, F., & Sulis, G. (2015). Managerial practices and student performance. *Economic Policy*, 30(84), 683–728. <https://doi.org/10.1093/epolic/eiv015>
- Dias, B. F. B., Moraes, J., & Mariano, S. R. H. (2022). Gestão da Educação Básica: uma Análise à Luz da Visão Baseada em Recursos. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(3), 355-364. <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8898>

- Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 640-666. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>
- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*. Penso.
- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., & Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic review of sustainable-development-goal deployment in business schools. *Sustainability*, 12(1), 440. <https://doi.org/10.3390/su12010440>
- Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Editora Atlas.
- Gino, J. C., Carvalho, C. P. de, & Carrasqueira, K. (2022). Gestão escolar e desempenho dos estudantes: Uma revisão de literatura em periódicos brasileiros (2001–2021). *Revista Pedagógica*, 24(1), 1–26. <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.7254>
- Gutierrez-Rivera, E., Escobar-Sierra, M., & Polanco, J. A. (2023). Characterizing organizational sustainability in catholic schools: a cross-national study applying text mining. *SAGE Open*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.1177/21582440231199354>
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Omara, E., & Emam, M. (2022). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 878-900. <https://doi.org/10.1177/17411432221113912>
- Hengst, A. I., Jarzabkowski, P., Hoegl, M., & Muethel, M. (2019). Toward a Process Theory of Making Sustainability Strategies Legitimate in Action. *Academy of Management Journal*, 63(1), 246-271 <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0960>
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Relatório de Resultados do Saeb 2021*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>
- Jucá, L. C. V., & Mattos, A. M. de. A. (2021). Education in Brazil: A discussion of current problems and a call to action. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(2), 311-332. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117982>

- Nordheim, O., & Huijts, T. (2023). Social functioning and personal development among individuals with low literacy skills; the role of active labour market policy. *Journal of Social Policy*, 54(3), 912-938. <https://doi.org/10.1017/S0047279423000417>
- Kern, M. L., Argués-Rey, R., Chaves, C., White, M. A., & Zhao, M. Y. (2024). Developing guidelines for program design, practice, and research toward a positive and well-being education practice. *The Journal of Positive Psychology*, 20(2) 219-229. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2352743>
- Kılınç, A. Ç., Bellibas., M. S., & Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 48(6), 790-808, <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1828833>
- Kimber, M., & Catherine Ehrich, L. (2011). The democratic deficit and school-based management in Australia. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 179-199. <https://doi.org/10.1108/0957823111116725>
- Leithwood, K. (2023). The personal resources of successful leaders: A narrative review. *Education Sciences*, 13(9), 932. <https://doi.org/10.3390/educsci13090932>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020a). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020b). How school leadership influences student learning: a test of 'the four paths model. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Lemon, L. L., & Boman, C. D. (2022). Ethics of care in action: Overview of holistic framework with application to employee engagement. *Public Relations Review*, 48(4), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2022.102232>
- Liu, Y. (2021). Distributed leadership practices and student science performance through the four-path model: examining failure in underprivileged schools. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 472-492. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0159>
- Ljubetic, M., & Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia. *International journal of evaluation and research in education*, 9(3), 650-659. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20495>
- Lynch, R., & Baines, P. (2004). Strategy development in UK higher education: towards resource-based competitive advantages. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/1360080042000218249>
- Madani, R. A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of Education for All policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p100>

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Maia, J. de. S. Z., Bueno, A. P. A., & Sato, J. R. (2021). Assessing the educational performance of different Brazilian school cycles using data science methods. *Plos one*, 16(3), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248525>
- Marques, E. de S. A., & Carvalho, M. V. C. de. (2016). O significado histórico de práticas educativas: Um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (35), 122-143. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1239>
- Meyers, C. V., & Van Gronigen, B. A. (2021). Planning for what? An analysis of root cause quality and content in school improvement plans. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 437-453. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0156>
- Mobarake, M. G., Rajaeepour, S., & Siadat, S. A. (2023). Effective Accountability Model of Public-School Principals. *School Administration*, 11(4), 56-75. <https://doi.org/10.22034/jsa.2023.62875>
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20, 31–55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Ninković, S., & Knežević Florić, O. (2024). School leadership and teaching practice: A systematic review of studies of the indirect effects. *Journal of Educational Administration*, 62(4), 357-372. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0190>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Ólafsdóttir, B., Jónasson, J. T., & Sigurðardóttir, A. K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101181>
- Oliveira, B. R. de., & Pena, M. T. da. S. (2018). Avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto da Nova Gestão Pública: Uma análise do programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob a perspectiva dos agentes de base em educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(133). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3697>
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Oliveira, P. H. de, Almada Santos, F. C., Paschoalotto, M. A. C., Delmônico, D. V. de G., & Terence, A. C. F. (2023). Cultural dimensions as key aspects to change and

- improve school performance: a qualitative study in the Brazilian public schools. *International Journal of Educational Management*, 37(6-7), 1197–1211. <https://doi.org/10.1108/ijem-06-2022-0236>
- Özdemir, N., Gümüş, S., Kılıç, A. Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2024). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1020-1046. <https://doi.org/10.1177/17411432221118662>
- Patnaik, S., Munjal, S., Varma, A., & Sinha, S. (2022). Extending the resource-based view through the lens of the institution-based view: A longitudinal case study of an Indian higher educational institution. *Journal of Business Research*, 147, 124-141. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.03.091>
- Stewart, J. (2012). Multiple-case study methods in governance-related research. *Public Management Review*, 14(1), 67-82. <https://doi.org/10.1080/14719037.2011.589618>
- Pandisha, H., Kombe, W., & Kayunze, K. A. (2024). Strategic Management and Governance Practices in Local Government Authorities of Tanzania: A Review of Resource-Based - Theory. *Journal of Policy and Development Studies*, 16(2), 104-119. <https://dx.doi.org/10.4314/jpds.v16i2.6>
- Peña-Lang, M. B., Barrutia, J. M., & Echebarria, C. (2023). Service quality and students' academic achievement. *Quality Assurance in Education*, 31(2), 247-262. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2022-0039>
- Polatcan, M., Özdemir, N., Kılıç, A. Ç., Zepeda, S. J., & Çevik, S. (2023). Leading teacher instructional practices in Türkiye: do inner school conditions matter? *Journal of Educational Administration*, 61(4), 341-361. <http://doi.org/10.1108/JEA-07-2022-0099>
- Rajoo, T. S., Ramliy, M. K., Adam, S., & Kelana, B. W. Y. (2021). Effects of Open Innovation Towards School Performance in Johore State. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(1), 522-535. DOI:10.6007/IJARPED/v10-i1/9227
- Richter, A., Lornudd, C., von Thiele Schwarz, U., Lundmark, R., Mossen, R., Skoger, U. E., Hirvikoski, T., & Hasson, H. (2020). Evaluation of iLead, a generic implementation leadership intervention: mixed-method preintervention–postintervention design. *BMJ open*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-033227>
- Ridwan, R. (2021). The effect of leadership on performance: analysis of school management ability and attitude. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Ekonomi & Bisnis*, 1(2), 59–67. <https://doi.org/10.37481/jmeh.v1i2.220>

- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Santos, A. V. F. dos. (2022). Políticas contemporáneas de la educación secundaria brasileña: entre tradiciones disciplinares y el nuevo gerencialismo. *Historia de la Educación*, 40(1), 303–320. <https://doi.org/10.14201/hedu202140303320>
- Santos, M. da. C., & Boer, N. (2021). A gestão escolar e sua importância para a atuação da escola: Considerações teóricas. *Disciplinarum Scientia*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.37780/ch.v22i1.3276>
- Soares, C. S., & Rosa, F. S. da. (2022). Aplicação da Resource-Based View no Setor Público: Oportunidades de Pesquisa com Base em um Fragmento da Literatura no Contexto Internacional. *Revista de Administração IMED*, 12(1), 77-104. <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2022.v12i1.4382>
- Schneider, M., & Lieb, P. (2004). The challenges of teaching strategic management: Working toward successful inclusion of the resource-based view. *Journal of management education*, 28(2), 170-187. <https://doi.org/10.1177/1052562903252646>
- Shaked, H. (2023). How organizational management supports instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 61(1), 60-77. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2022-0101>
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. dos. (2023). O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(118), 1-25 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003312>
- Ştefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social-Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971–3010. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7>
- Vidal, E. M., Galvão, W. N. M., Vieira, S. L., & Chaves, J. B. (2019). Teacher Expectations and Learning: Exploring Data from Prova Brasil 2015 Questionnaire. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <http://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201657>
- Voigt, R. J. M., Alexandre, D., & Duarte Pillotto, S. S. (2022). Práticas educativas e o currículo da educação básica no Brasil: desafios para professores (as) dos anos iniciais. *Pedagogía y Saberes*, 57, 131-142. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13524>
- Wanke, P., Lauro, A., Figueiredo, O. H. dos. S., Faria, J. R., & Mixon Jr, F. G. (2024). The Impact of School Infrastructure and Teachers' Human Capital on Academic Performance in Brazil. *Evaluation Review*, 48(4), 636-662. <https://doi.org/10.1177/0193841X231197741>

Yalçın, M. T., & Çoban, Ö. (2023). Effect of school leadership on student academic achievement: school level path variables. *Current Psychology*, 42, 21249-21262. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04886-6>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5^a ed.). Bookman.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Bloco I – Apresentação da pesquisa

Prezado(a) Participante,

Meu nome é Melquisedeque de Avila Silveira, e esta pesquisa faz parte do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração da FUCAPE, na linha de pesquisa em Gestão Escolar. O estudo tem como objetivo compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade educacional.

Sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista, que será gravada e, posteriormente, transcrita para análise dos dados. Durante a conversa, serão exploradas suas percepções e experiências relacionadas ao tema da pesquisa. A participação é totalmente voluntária e confidencial, e não há respostas certas ou erradas. Além disso, não haverá custos ou incentivos financeiros envolvidos.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo absoluto e anonimato, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Caso concorde em participar, será disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo detalhes sobre a pesquisa, que deverá ser assinado antes do início da entrevista.

Você tem o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa ou prejuízo, bem como de recusar-se a responder qualquer pergunta que cause desconforto.

Em caso de dúvidas ou para obter mais informações, os seguintes contatos estão disponíveis:

Pesquisador: Melquisedeque de Avila Silveira

E-mail: melqui.silveira@gmail.com

Orientador: Prof. Marcelo Zanon

E-mail: mazanonev2015@gmail.com

Bloco II – Perguntas sobre o tema

- 1) Como você descreveria o ambiente de aprendizagem na sua escola? Quais fatores você acredita que mais influenciam o ambiente de aprendizagem e a motivação dos estudantes?
- 2) Pode me contar sobre algumas das iniciativas ou projetos recentes que a escola implementou? Desses projetos, quais você acredita que tiveram maior impacto na aprendizagem dos alunos e na eficiência da gestão?
- 3) Quais são os principais recursos que você considera fundamentais para a gestão escolar e para a melhoria do desempenho acadêmico? Além dos recursos disponíveis, quais você acredita que seriam necessários para melhorar ainda mais a escola?
- 4) Conte um pouco sobre os desafios mais difíceis de superar na sua escola e como vocês tentam resolvê-los? Quais desafios exigem soluções que podem ser facilmente replicadas por outras escolas?
- 5) Como você percebe a relação entre a escola e a comunidade no cotidiano dos estudantes? Como essa relação pode ser estabelecida e quais os benefícios? O que você acha que fortalece essa relação e impactam positivamente o aprendizado e o desempenho dos alunos?
- 6) Nos dias de maior dificuldade na escola o que você faz? E nos dias melhores o que foi feito?

Bloco III - Perfil sociodemográfico

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: masculino feminino outro

Tempo total de atuação na educação: _____

Tempo de atuação como diretor(a) escolar na escola pesquisada: _____

Formação:

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Bloco IV – Agradecimentos

Agradeço desde já pela sua atenção e pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTORES ESCOLARES SOB A LENTE DA VISÃO BASEADA NA PRÁTICA: o caso das escolas públicas do município de Vitória-ES com melhor desempenho no Ideb”**, orientada pelo Professor Marcelo Zanon da FUCAPE Business School, em Vitória-ES. Solicitamos que leia este documento com atenção antes de assiná-lo. O objetivo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar o estudo e solicitar sua permissão para participar dele.

O objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas dos gestores escolares públicos podem contribuir para melhoria da qualidade educacional. A justificativa do estudo é contribuir, por meio do conhecimento dessas práticas, para a literatura científica sobre gestão escolar, além de fornecer subsídios que possam orientar gestores de outras escolas na adoção de estratégias eficazes visando à melhoria do desempenho escolar.

Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação serão os seguintes: você participará de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer as práticas escolares desenvolvidas na instituição. A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra para análise.

Durante a entrevista, é possível que você sinta algum desconforto ao responder a determinadas perguntas. Caso isso ocorra, você poderá solicitar ao pesquisador que esclareça melhor a pergunta ou, se preferir, recusar-se a respondê-la. Além disso, sua identidade será preservada durante todo o estudo, ou seja, seu nome ou qualquer outra informação que possa identificá-lo(a) será mantida em sigilo.

Não há benefícios diretos associados à sua participação no estudo. No entanto, sua contribuição será valiosa para a literatura na área de gestão educacional, visando à identificação de práticas de gestão exitosas que possam promover um melhor desempenho dos estudantes.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar ou, ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo para você ou para a escola onde atua. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo.

Solicitamos também sua autorização para que os resultados deste estudo sejam apresentados em eventos da área da educação e publicados em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Em todas as publicações, seu nome será mantido em sigilo absoluto. É assegurada assistência durante toda a pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. O(a) Sr.(a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e após sua participação.

Caso tenha dúvidas, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Melquisedeque de Avila Silveira, pelo telefone (27) 99647-0488 ou e-mail **melqui.silveira@gmail.com**, ou com a professor Mestre Marcelo Zanon, orientador

desta pesquisa, pelo e-mail **mazanonev2015@gmail.com**, na FUCAPE Business School, localizada na Av. Fernando Ferrari, 1358 - Boa Vista, Vitória - ES, CEP 29075-505.

Este Termo é assinado em duas vias, sendo uma destinada ao(a) Sr.(a) e a outra aos pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **“UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTORES ESCOLARES COM BASE NA VISÃO BASEADA NA PRÁTICA: o caso das escolas públicas do município de Vitória-ES com melhor desempenho no Ideb”**

| | |
|---|--|
| <hr/> <p>Nome do participante ou responsável</p> <hr/> <p>Assinatura do participante ou responsável</p> | <p>Data:</p> <p>____ / ____ / ____</p> |
|---|--|

Eu, Melquisedeque de Avila Silveira, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

| | |
|--|--|
| <hr/> <p>Assinatura e carimbo do Pesquisador</p> | <p>Data:</p> <p>____ / ____ / ____</p> |
|--|--|