

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

LÍVIA ARAÚJO TONOLI

**GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS:
compreensão das práticas adotadas por diretores de escolas públicas em
Vitória - ES**

**VITÓRIA
2025**

LÍVIA ARAÚJO TONOLI

**GESTÃO ESCOLAR E EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS:
compreensão das práticas adotadas por diretores de escolas públicas em
Vitória - ES**

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

Orientador: Profa. Dra. Amanda Soares Zambelli.

**VITÓRIA
2025**

LÍVIA ARAÚJO TONOLI

**GESTÃO ESCOLAR E EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS:
compreensão das práticas adotadas por diretores de escolas públicas em
Vitória - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração 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 29, de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Marcelle Mourelle Perez Diós
Faceli

Prof.^a Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

AGRADECIMENTOS

Concluir este mestrado é mais do que uma etapa acadêmica: é reafirmar meu compromisso com a educação como instrumento de transformação social. Esta pesquisa representa a concretização de um sonho movido pelo desejo de um mundo mais justo e humano, especialmente para os que mais precisam. Como educadora, acredito que repensar as práticas escolares é um ato de resistência e esperança.

Agradeço a Deus, por me sustentar e conduzir em cada etapa, mesmo quando as forças humanas falharam. Ao meu marido, Thyaggo, por me apoiar com amor e firmeza em todos os momentos. Ao meu filho, Bento, que enfrentou com coragem minhas ausências — tudo isso também é por você. Ao meu pai, Luciano, pelo incentivo constante aos estudos, e à minha mãe, cuja ausência física é preenchida pela certeza de sua presença em cada conquista. À minha irmã, Anne Karolyne, por vibrar comigo, mesmo de longe.

Aos amigos que torcem por mim, especialmente Adryana e Luciana, por tornarem o caminho mais leve e possível. Ao amigo e mentor Marcelo, por me oferecer escuta, apoio e firmeza quando mais precisei. À minha orientadora, professora Amanda, por sua orientação acolhedora e rigorosa, que me fez crescer profundamente. Aos professores do curso, em especial à professora Juliana, por manter viva a crença no poder da educação.

Aos colegas da turma MPCAGET1, pelas trocas, escutas e apoios compartilhados. Aos professores e professoras da EMEFTI Paulo Reglus Neves Freire, pela luta diária por uma educação mais justa. A todas e todos que fizeram parte desta jornada, minha sincera e profunda gratidão.

“A educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas transformam
o mundo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorrem as práticas de gestão escolar de diretores de escolas públicas que atuam em contextos de vulnerabilidade social. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório, com corte transversal e coleta de dados primários, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com diretores da rede municipal de Vitória- ES. Os dados foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo de forma manual utilizando o *Excel*. Os resultados revelaram quatro dimensões principais: impactos da vulnerabilidade na aprendizagem; papel da escola no enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas; gestão escolar e resultados acadêmicos; e expectativas para o trabalho em contextos vulneráveis. As práticas identificadas evidenciam que os gestores atuam como mediadores entre as demandas pedagógicas, sociais e emocionais dos estudantes e a articulação com a comunidade escolar, destacando ações voltadas ao engajamento dos alunos, personalização do ensino, uso de tecnologias, intervenções pedagógicas e fortalecimento das redes de apoio. O estudo contribui para a literatura de gestão escolar ao evidenciar práticas contextualizadas, voltadas à equidade e à melhoria da qualidade educacional. Do ponto de vista prático, oferece subsídios para o aprimoramento de programas de formação de gestores escolares, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem o papel estratégico da liderança escolar em territórios socialmente vulneráveis.

Palavras-chave: gestão escolar; práticas de gestão; vulnerabilidade social; equidade; qualidade educacional.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand how school management practices are carried out by principals of public schools operating in contexts of social vulnerability. This is a qualitative, exploratory, cross-sectional study with primary data collection, conducted through semi-structured interviews with principals from the municipal education system of Vitória, Brazil. The data were analysed manually using content analysis techniques with support from Excel. The results revealed four main dimensions: the impact of vulnerability on learning; the role of the school in addressing inequalities; school management and academic outcomes; and expectations regarding work in vulnerable contexts. The practices identified show that principals act as mediators between students' pedagogical, social, and emotional needs and the broader school community, with emphasis on student engagement, personalised teaching, use of technologies, pedagogical interventions, and strengthening support networks. This study contributes to the school management literature by highlighting context-based practices focused on equity and improving educational quality. From a practical perspective, it provides insights for enhancing leadership training programmes for school principals, as well as for the development of public policies that recognise the strategic role of school leadership in socially vulnerable territories.

Keywords: school management; management practices; social vulnerability; equity; educational quality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	13
2.2 GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE	15
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
4 ANÁLISE DOS DADOS	26
4.1 IMPACTOS DA VULNERABILIDADE NA APRENDIZAGEM	26
4.2 PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO DE VULNERABILIDADE	32
4.3 GESTÃO ESCOLAR E RESULTADOS ACADÊMICOS.....	37
4.4 EXPECTATIVAS PARA O TRABALHO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE	44
5 DISCUSSÃO	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	61
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade social pode ser compreendida como a propensão de indivíduos ou grupos a sofrerem impactos negativos em contextos adversos, decorrente da insuficiência de recursos financeiros e estruturais, da ausência de redes de apoio e da limitada capacidade de enfrentamento (Mechanic & Tanner, 2007). Esse fenômeno representa um desafio enfrentado em diversos países, com efeitos que atingem tanto indivíduos quanto organizações (Albuquerque & Ribeiro, 2021).

Assis e Marconi (2021) destacam que a vulnerabilidade social nas escolas gera disparidades nos resultados entre alunos de idêntico nível sociocultural, provocando uma desigualdade educacional. Essa desigualdade se intensifica, especialmente em instituições localizadas em regiões mais desfavorecidas, refletindo o contexto em que estão inseridas, como apontado por Grissom et al. (2021). A diversidade presente na escola pública demanda uma abordagem plural e um olhar mais responsável do gestor (Kyei-Nuamah & Peng, 2023).

As escolas públicas do Brasil são frequentadas por cerca de 70% das crianças do país (INEP, 2021). No entanto, essas instituições enfrentam desafios significativos devido à diversidade de políticas públicas que as regem, resultando em disparidades notáveis nos currículos adotados nas escolas públicas e no resultados do desempenho dos estudantes (Benedicto & Teixeira, 2020). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2021, apenas aproximadamente 7,3% dos alunos das escolas públicas demonstram proficiência adequada em matemática, enquanto cerca de 27% alcançam o nível esperado em leitura e escrita (INEP, 2021).

Esses resultados podem ser atribuídos às condições socioeconômicas das

escolas que tem a sua métrica definida por meio de um questionário aplicado, concomitantemente à avaliação do SAEB (INEP, 2019). O Índice Socioeconômico das Escolas (INSE), proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma métrica utilizada para avaliar o nível socioeconômico dos estudantes e das escolas brasileiras, considerando variáveis como renda familiar, escolaridade dos pais e acesso a bens e serviços essenciais (INEP, 2019). Esse índice é fundamental para compreender a relação entre condições socioeconômicas e vulnerabilidade social, já que reflete desigualdades que afetam diretamente o desempenho educacional e a inclusão social (Maia et al., 2021).

Escolas localizadas em regiões com baixo INSE estão frequentemente inseridas em contextos de vulnerabilidade, enfrentando maiores desafios relacionados à falta de recursos, instabilidade econômica e limitações no acesso a redes de apoio (Soares et al., 2023). Dessa forma, o INSE se torna uma ferramenta importante para mapear áreas mais suscetíveis a riscos sociais e econômicos, possibilitando a formulação de políticas públicas que visem a reduzir desigualdades e melhorar as oportunidades educacionais para os estudantes em situação de vulnerabilidade (Oliveira & Pena, 2018).

Nesse sentido, a gestão escolar emerge como um tema central no debate sobre aprimoramento e qualidade da educação em todo o mundo, refletindo um interesse global crescente em abordar os desafios educacionais, por meio de um gerenciamento eficaz (Ewulley et al., 2021). A gestão escolar pode ser compreendida como o processo de planejamento, organização e liderança das ações educativas, visando promover a aprendizagem, a formação dos alunos e a qualidade social da educação por meio de práticas democráticas e participativas (Lück, 2009). No Brasil, esse interesse tem crescido especialmente desde a criação da Lei de Diretrizes e bases da

Educação Nacional (LDBEN) que a colocou como um dos pilares fundamentais para a democratização, consolidação e aprimoramento da educação no país (Campos, 2018).

As políticas educacionais brasileiras têm enfatizado a importância da gestão escolar como um articulador para o alcance de objetivos e metas propostas pelas políticas públicas educacionais (Benedicto & Teixeira, 2020). Segundo Portela (2018), o diretor escolar desempenha um papel importante, nessa gestão, para a mitigação da desigualdades educacionais, por meio de ações como a promoção de uma cultura de equidade e inclusão.

Estudos anteriores (Ewulley et al., 2023; Santos et al., 2023, por exemplo) sobre desigualdades sociais e contexto escolar têm apresentado o fenômeno por meio das disparidades existentes, ou seja, escolas com um contingente significativo de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis enfrentam desafios adicionais na consecução das metas vinculadas a avaliações externas (Ewulley et al., 2023).

Adicionalmente, Mariano (2021) destaca que as estratégias de gestão adotadas pelos diretores da escola, quando integradas a políticas internas e externas à instituição educacional, podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Por fim, há estudos que investigaram a atuação do diretor na melhoria dos resultados educacionais dos alunos (Benedicto & Teixeira, 2020; Ekpenyong et al., 2022; Kyei-Nuamah & Peng, 2023; Gobbi et 2019; Lynch et al., 2019; Santos et al., 2023).

Apesar dos estudos evidenciados pela literatura, algumas lacunas podem ser identificadas. Em primeiro lugar, a maioria dos estudos encontrados sobre o papel do gestor na melhoria do desempenho foram realizados no ensino médio (Benedicto & Teixeira, 2020; Ewulley et al., 2023; Kyei-Nuamah & Peng, 2023; Lynch et al., 2019; Santos et al., 2023), desmostrando a necessidade um olhar sobre o tema com foco

no Ensino Fundamental (Ewulley et al., 2023; Gobbi et 2019; Lynch et al., 2019).

Adicionalmente, Karadağ et al. (2015) inferem que existem estudos sobre desigualdades educacionais que buscam identificar as ações do gestor escolar para mitigar as desigualdades educacionais, entretanto, ainda são incipientes os estudos em contextos de vulnerabilidade. Da mesma forma, Ewulley et al. (2023) destacam a importância de realizar estudos em profundidade em contextos de vulnerabilidade, como forma de compreender melhor como as ações em diferentes tipos de escolas e culturas escolares impactam os resultados educacionais dos alunos nesses ambientes. Corroborando a essa recomendação Gusmão e Amorim (2022) ressaltam a importância da realização de pesquisas futuras para aprofundar a compreensão das causas da desigualdade educacional, identificar os principais fatores que afetam o desempenho escolar dos alunos e planejar políticas públicas educacionais mais eficazes para promover a equidade e a qualidade da educação no país.

Diante do exposto, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Quais são as práticas de gestão adotadas por diretores escolares de escolas públicas que atuam em contextos de vulnerabilidade social? Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender como ocorrem as práticas de gestão escolar de diretores de escolas públicas que atuam em contextos de vulnerabilidade social.

Como justificativa teórica, esta pesquisa pretende ampliar o entendimento da literatura relacionada à gestão escolar em contextos de vulnerabilidade social. Para tanto, serão investigadas as práticas administrativas e pedagógicas adotadas em diferentes perfis escolares e culturais institucionais, visando à promoção efetiva da aprendizagem dos alunos (Ewulley et al., 2023). Adicionalmente, atende-se à recomendação de Oliveira (2022), ao explorar especificamente as percepções e práticas do diretor escolar. Tal enfoque é relevante devido à posição estratégica desse

profissional na articulação do contexto escolar com a comunidade escolar (Oliveira, 2022). Além disso, utiliza-se a teoria histórico-crítica, que ressalta a conexão entre o processo educativo e o contexto histórico-social, estimulando a consciência crítica e transformações sociais (Lesnieski et al., 2024). Como justificativa prática, espera-se que esta pesquisa contribua para a prática profissional da direção escolar, fornecendo evidências sobre as ações eficazes de gestão escolar na promoção da equidade educacional. Tais características podem ser utilizadas como norteadoras para o desenvolvimento de formação continuada para diretores escolares, bem como para a proposição de políticas públicas e programas de apoio à gestão escolar, e para a melhoria da prática profissional dos diretores escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A gestão escolar é um elemento essencial no contexto educacional, pois envolve a administração eficaz de recursos, a definição de metas e objetivos educacionais, a promoção de um ambiente escolar positivo e a implementação de políticas que impactam diretamente a qualidade da educação e os resultados dos alunos (Ewulley et al., 2023). A gestão escolar tem o papel de criar ambientes educacionais que promovem o sucesso dos alunos (Ekpenyong et al., 2022). A compreensão das práticas de gestão escolar eficazes, juntamente com a análise das culturas escolares e tipos de escolas, pode fornecer *insights* relevantes sobre como melhorar a qualidade da educação e contribuir para gerar resultados educacionais positivos para todos os alunos (Kyei-Nuamah & Peng, 2023).

Destaca-se a importância da gestão dos diretores na promoção de práticas de gerenciamento e na criação de uma cultura escolar que valorize tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento de competências não cognitivas (Camphuijsen, 2020). Nesse sentido, os diretores são desafiados a equilibrar a necessidade de melhorar os resultados nas avaliações externas com a responsabilidade de ofertar uma educação inclusiva, reconhecendo a diversidade de contextos educacionais e as necessidades individuais dos alunos (Gobbi et al., 2019). Para que essa prática educativa seja transformadora, é importante que os gestores compreendam o papel social da escola como mediadora no processo de emancipação dos sujeitos (Silva & Queiroz, 2024). Conforme Saviani (2014), a escola deve proporcionar o acesso ao saber sistematizado, promovendo condições para que os alunos desenvolvam consciência crítica sobre a realidade que os cerca.

A pedagogia histórico-crítica busca conectar o processo educativo ao contexto histórico e social, com o propósito de impulsionar mudanças sociais por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade (Lesnieski et al., 2024). A aplicação da pedagogia crítica possibilita a capacidade dos estudantes de pensar criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la, promovendo a justiça social e a igualdade (Mason et al., 2019).

Esses desafios, muitas vezes complexos, se destacam na busca por promover aprendizagens significativas, para a tentativa de promover uma educação inclusiva e atendendo às necessidades individuais dos alunos, com os resultados das avaliações externas aparecendo como culminância desse processo (Lynch et al., 2019). Nessa perspectiva, esses desafios incluem a necessidade de desenvolver talentos e recursos dentro da equipe escolar para otimizar o desempenho dos alunos, reconhecendo a diversidade de contextos educacionais e adaptando as estratégias de melhoria considerando a singularidade de cada escola (Santos et al., 2023).

O trabalho por meio da pedagogia histórico crítica, também, possibilita a compreensão de práticas de gestão escolar para a promoção de uma educação para consolidação das aprendizagens, contribuindo para a emancipação dos estudantes, o que pode se constituir de um dos caminhos para mitigar desigualdades sociais (Berubé & Gendron, 2021, Lesnieski et al., 2024, Saviani, 2014; Silva & Queiroz, 2024). Essa perspectiva fomenta a capacidade dos indivíduos refletirem criticamente sobre sua realidade social e de agirem para mudar essa realidade (Mason, 2019). Portanto, analisar as práticas de gestão escolar através dessa perspectiva pode revelar como essas práticas estão sendo aplicadas para enfrentar e reduzir as desigualdades, proporcionando *insights* sobre como promover uma educação mais equitativa e inclusiva (Ewulley et al., 2023).

Além disso, os diretores precisam garantir que a liderança escolar esteja alinhada com as metas estratégicas da escola, promovendo um clima escolar positivo e engajado para toda a equipe, enquanto superam as limitações de recursos financeiros e estruturais para implementar efetivamente programas de melhoria educacional (Kyei-Nuamah & Peng, 2023).

2.2 GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE

Compreender a gestão escolar no contexto de vulnerabilidade, inicialmente importa esclarecer os conceitos de igualdade, desigualdade, equidade e vulnerabilidade social (Albuquerque & Ribeiro, 2021). A igualdade refere-se ao estado de ser igual, especialmente em status, direitos e oportunidades (Sen, 1997). Por outro lado, a desigualdade é a condição de ser diferente e geralmente menos privilegiado em termos de acesso a recursos, oportunidades e direitos (Piketty, 2015). Já a equidade, ao contrário de igualdade, envolve a justiça e imparcialidade no tratamento, possibilitando que todos tenham as oportunidades necessárias para atingir o mesmo potencial (Rawls, 1971). Para esta pesquisa considera-se vulnerabilidade social como a susceptibilidade de um indivíduo ou grupo a danos, devido à falta de recursos, redes de apoio e capacidade para enfrentar adversidades (Mechanic & Tanner, 2007).

A distinção entre desigualdade e vulnerabilidade é torna-se importante na análise da gestão escolar em contextos adversos, sendo a primeira associada às disparidades de recursos e oportunidades entre grupos sociais, e a segunda relacionada a fatores amplos que intensificam a exposição a riscos e limitam a capacidade de enfrentamento (Adger, 2006). Em contextos educacionais, escolas públicas em áreas de vulnerabilidade social enfrentam não apenas a falta de recursos, mas também desafios adicionais como violência, instabilidade familiar e ausência de

redes de apoio comunitárias (Mechanic & Tanner, 2007). Portanto, é essencial que a gestão escolar nessas áreas adote estratégias de equidade, visando não apenas reduzir desigualdades, mas também fortalecer a resiliência e capacidade de enfrentamento das comunidades escolares vulneráveis (UNESCO, 2017).

A falta de equidade presente na educação pública pode impactar significativamente o desenvolvimento individual, social e econômico dos estudantes, mantendo ciclos de desigualdade ao longo das gerações (Gusmão & Amorim, 2022). A identificação das causas e consequências da desigualdade educacional ajudam a buscar soluções eficazes para promover a equidade no sistema educacional para construir uma sociedade mais justa e inclusiva (Gomes & Melo, 2021). A transformação desse quadro demanda a implementação de políticas sociais eficazes e a presença de profissionais qualificados, conforme apontado por Oliveira e Carvalho (2018) e Rodrigues et al. (2021).

A redução das desigualdades educacionais é uma questão central nas políticas de educação contemporâneas, e a direção escolar desempenha um papel essencial nesse processo (Ewulley et al., 2023). As políticas e práticas educacionais devem ser culturalmente sensíveis e valorizar o capital cultural dos alunos para melhorar os resultados educacionais, especialmente para crianças marginalizadas em contextos educacionais diversos (Lynch et al., 2018). Além das práticas culturais sensíveis, é necessário abordar as desigualdades na infraestrutura pedagógica das escolas que, segundo Gomes e Melo (2021), evidenciam a existência de disparidades significativas na distribuição de infraestrutura pedagógica nas escolas de Natal, com uma carência notável de bibliotecas e laboratórios de informática em algumas regiões (Quos et al., 2022). Essas desigualdades estruturais resultam em um acúmulo de desvantagens para os alunos, especialmente para aqueles de famílias de baixa renda que já

enfrentam barreiras adicionais no acesso a recursos educacionais de qualidade (Benedicto & Teixeira, 2021).

De acordo com Assis e Marconi (2021), a vulnerabilidade social nas escolas públicas resulta em diferenças significativas nos resultados educacionais entre alunos que compartilham o mesmo nível sociocultural. Escolas localizadas em regiões de maior desigualdade refletem o ambiente em que estão inseridas e, por isso, apresentam uma maior disparidade de desempenho entre os alunos (Berebé & Gendron, 2021). Esse cenário ocorre devido às múltiplas barreiras e desafios adicionais enfrentados pelas instituições situadas em áreas de alta vulnerabilidade social, o que intensifica as desigualdades educacionais (Mason et al., 2019).

A direção escolar tem um papel fundamental na advocacia por recursos e na implementação de estratégias para mitigar essas disparidades, promovendo um ambiente de aprendizado mais igualitário (Gomes & Melo, 2021). Na mesma perspectiva, Vasconcelos (2020) traz para a gestão o compromisso de contribuir para a transparência, prestação de contas e otimização dos recursos, evitando desperdícios e garantindo equidade. Além de políticas e práticas eficientes, avaliação constante dos investimentos e capacitação dos gestores, a participação da comunidade na gestão escolar também é relevante (Camphuijsen, 2021). Isso promove a eficiência na gestão dos recursos públicos e impacta diretamente a qualidade educacional e na infraestrutura das escolas (Santos et al., 2023).

Conforme destacado por Luedi (2022), atuar na gestão é um processo dinâmico e desafiador que vai além da simples administração de sistemas e pessoas. Além disso, o gestor precisa estabelecer um ambiente de comunicação aberta e construir confiança mútua entre o líder e seus colaboradores (Luedi, 2022). Nóvoa (2017) ressalta a necessidade de repensar a formação dos profissionais da educação no

Brasil, superando o modelo tradicional de capacitação centrado em aspectos técnicos e burocráticos, e adotando uma formação mais ampla e reflexiva que considere a complexidade do contexto educacional atual.

De forma complementar, Teixeira (2013) afirma que, na medida que o gestor desenvolve ações competentes, aumenta a confiança de sua comunidade escolar, dando-lhe condições de trabalhar com mais segurança e até assumir novos riscos e desafios. Dessa forma, seu conhecimento tácito e suas experiências são adquiridos e refinados por meio de práticas, reflexões e ações diárias, não se limitando apenas à sua formação inicial (Berebé & Gendron, 2021; Mason, 2019). Segundo Rodrigues et al. (2021), a formação dos gestores deve ser contínua e abranger diferentes áreas de conhecimento, como liderança, gestão de recursos, tais como humanos e financeiros, desenvolvimento curricular e avaliação de desempenho. Alves e Bispo (2022) apontam que existe uma disparidade entre o escopo das formações oferecidas e a realidade e atribuições dos gestores escolares, criando um desafio na aplicação prática do conhecimento adquirido, principalmente para lidar com desafios contextuais como a desigualdade educacional.

Segundo Park e Faerman (2018), em meio às rápidas transformações sociais, a competência do gestor torna-se ainda mais relevante para os ambientes escolares. Nessa perspectiva, o papel do diretor não pode mais ser apenas administrativo, mas sim marcado pela capacidade de agir com base em habilidades e práticas cotidianas, fundamentadas em conhecimento tácito (Bernardo & Christóvão, 2016). Diante disso, Moura e Bispo (2021) destacam que é responsabilidade do gestor analisar todas as variáveis que podem impactar o desempenho da instituição, e coordenar sua equipe de forma a minimizar o impacto negativo dessas variáveis. Nesse sentido, a direção desempenha um papel relevante na melhoria dos resultados educacionais, e

diferentes práticas de gestão podem ser aplicadas de acordo com a situação e o contexto da escola, conforme Kyei-Nuamah e Peng (2023).

Para Benedicto e Teixeira (2020), o perfil do diretor escolar, incluindo sua experiência, capacitação e estabilidade no cargo, tem um impacto positivo no desempenho dos alunos, no entanto, com a promoção de formação continuada e políticas de retenção de diretores com experiência. Gobbi et al. (2019) destacam que a Gestão Escolar tem um impacto positivo direto no desempenho dos alunos na Prova Brasil-2015 de Matemática, entretanto, ressaltam que a complexidade dessa gestão pode atuar como moderadora, resultando em efeitos negativos se não for bem gerenciada. A maneira como os diretores escolares respondem às demandas de responsabilização e ao uso de dados de desempenho em testes nacionais também influencia suas práticas de liderança (Camphuijsen, 2020).

Camphuijsen (2020) identificou três padrões de resposta entre os diretores: aqueles que priorizam práticas de gestão orientadas para o desempenho, os que buscam equilibrar múltiplos propósitos e os que enfrentam pressões externas que influenciam suas ações. Lynch et al. (2018) enfatizam a importância de uma estrutura organizacional bem alinhada, com capacidade adequada e um alto nível de engajamento de todos os stakeholders escolares, para alcançar resultados educacionais superiores.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa objetivou identificar como ocorrem as práticas de gestão escolar de diretores de escolas públicas que atuam em contextos de vulnerabilidade social. Para isso, procedeu-se com uma pesquisa qualitativa, exploratória, com corte transversal e dados primários. Tal abordagem possibilita estabelecer uma conexão entre os dados levantados e as conclusões obtidas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do tema investigado (Gil, 2021).

O campo de pesquisa compõe duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Vitória, capital do Espírito Santo. Dessa maneira, selecionou-se escolas localizadas em bairros considerados periféricos de acordo com os critérios disponibilizados pelo Instituto Jones dos santos Neves através do Cadastro Único (CadÚnico) (IJSN, 2024). Os participantes da pesquisa foram diretores escolares dessas escolas. No entanto, como complemento entrevistou-se professores e pedagogos das escola que atuam nas escolas selecionadas intencionalmente. A definição e convites aconteceu por meio de critérios de acessibilidade dos participantes, com convites feitos por meio de e-mail, grupos de WhatsApp e contato telefônico, sendo agendado previamente com cada participante.

É válido destacar que um dos critérios para convite aos participantes pautou-se na experiência prévia do diretores como professores ou pedagogos efetivos na rede, um pré-requisito para a participação no processo seletivo para o cargo da direção escolar. Essa experiência prévia contribui de forma relevante para a eficiência na gestão dos processos escolares, levando em consideração sua vivência e experiência dentro do contexto educacional. A Figura 1 apresenta os dados sociodemográficos.

Figura 1. Dados sociodemográficos

Escola	Cargo	Gênero	Raça/ cor	Idade	Formação	Tempo de atuação na função	Mora no bairro que atua
Escola 1	(E1P1) Professor	Feminino	Parda	44	Graduação	14 anos	Não
Escola 1	(E1P2) Professor	Feminino	Branca	50	Graduação	23 anos	Não
Escola 1	(E1P3) Professor	Feminino	Parda	26	Pós-graduação	3 anos	Não
Escola 1	(E1D1) Diretor	Feminino	Negra	46	Graduação	9 anos	Não
Escola 2	(E2P1) Professor	Feminino	Parda	41	Pós-graduação	12 anos	Não
Escola 2	(E2PED1) Pedagogo	Masculino	Pardo	34	Pós-graduação	06 anos	Sim
Escola 2	(E2P2) Professora	Feminino	Preta	57	Mestrado	25 anos	Não
Escola 2	(E2P3) Professora	Feminino	Branco	32	Mestrado	07 anos	Não
Escola 2	(E2D2) Diretora	Feminino	Pardo	50	Mestrado	09 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar de não haver número mínimo ou máximo de participantes para a realização de pesquisas qualitativas, será considerada a sugestão de Hennink e Kaiser (2022) que aponta o entre 9 e 15 participantes para atingir uma saturação teórica, o que ocorreu com 10 entrevistas. Dessas 1 diretor e 3 professores da Escola e 1 diretor 1 pedagogo e 3 professores da escola 2, com o objetivo de realizar uma triangulação dos dados. As duas escolas estavam localizadas em região de vulnerabilidade social.

A técnica de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas presenciais com roteiro semiestruturado. A escolha desse formato fundamenta-se em permitir o contato direto com o entrevistado e, assim, obter profundidade sobre o tema a ser estudado.

Por meio das entrevistas, é possível compreender diferentes contextos, significados e princípios. Também é possível compreender diferentes pensamentos e entender o contexto social de forma mais sucinta, permitindo um diálogo aberto que seria difícil alcançar com outros procedimentos, como roteiros de entrevistas estruturadas (Gil, 2019).

As perguntas que compõem o roteiro de entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base nos tópicos do referencial teórico apresentado nesta pesquisa. Desse modo, os entrevistados responderam a perguntas relacionadas à gestão, estratégias e práticas adotadas em escolas localizadas em contexto de desigualdade social tendo como foco responder a questão de pesquisa. As entrevistas foram com duração média de 35 minutos de gravação, totalizando 49 páginas de transcrição. Todo o processo foi realizado com autorização prévia dos entrevistados. Todas as informações sobre os riscos inerentes à participação na pesquisa, foram descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente disponibilizado em duas vias assinado, sendo uma cópia para a pesquisadora e uma cópia para o entrevistado. O TCLE encontra-se no Apêndice A desta pesquisa.

Os dados foram tratados e categorizados manualmente utilizando o Excel, onde foram organizados os trechos, códigos e categorias de emergentes seguindo as diretrizes propostas de análise de conteúdo (Bardin, 2021). Tal abordagem consiste em um conjunto de técnicas destinadas a descrever o conteúdo das mensagens e identificar indicadores, que possam fornecer insights sobre as circunstâncias em que essas mensagens foram produzidas ou recebidas. Tais indicadores permitiram inferir códigos e categorias relacionadas a essas condições, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos dados analisados.

Essa técnica abrange três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o

ratamento dos resultados - inferência e interpretação. Na pré-análise, foi realizada uma leitura preliminar dos documentos, seleção dos mesmos, criação de possíveis indicadores e preparação formal do material. A primeira atividade foi a seleção dos documentos, no caso das entrevistas, foram transcritas e reunidas para formar o corpus da pesquisa. Nesse processo não foi omitido nenhum trecho da comunicação, conforme regra de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Na segunda etapa, foram selecionadas as unidades de codificação e realizada a classificação por categorias. Na terceira fase, os resultados foram interpretados para torná-los significativos e válidos, indo além do conteúdo manifesto para explorar o significado subjacente aos dados.

Com base na organização e categorização dos dados coletados por meio das entrevistas, emergiram quatro dimensões centrais que orientaram a análise qualitativa da presente pesquisa: Impactos da vulnerabilidade na aprendizagem, Papel da escola no contexto de vulnerabilidade, Gestão escolar e resultados acadêmicos e Expectativas para o trabalho em contexto de vulnerabilidade. Cada uma dessas dimensões foi composta por categorias de segunda ordem que expressam, de forma agrupada, os núcleos temáticos emergentes das falas dos participantes. A seguir, apresenta-se o quadro síntese com as dimensões e respectivas categorias que nortearão a etapa de análise e discussão dos resultados. Para atender a esse objetivo, foram criadas quatro dimensões de análise, totalizando onze categorias e noventa e cinco códigos, organizados com base na análise dos dados coletados e fundamentados pela revisão de literatura.

Figura 2 - Dimensões, categorias e códigos

DIMENSÃO IMPACTOS DA VULNERABILIDADE NA APRENDIZAGEM	
Categoria de 2ª Ordem	Código
Vulnerabilidades Familiares e Emocionais	Acompanhamento familiar, Problemas familiares, Fragilidade emocional, Insegurança, Medo, Traumas, Desafios emocionais, Violência estrutural, Fome
Desigualdades Sociais e Econômicas	Fragilidade econômica, Pobreza extrema, Escolaridade dos pais, Condições sociais, Desigualdade, Exclusão social, Inacessibilidade a direitos, Falta de oportunidade, Discriminação., Dificuldades estruturais
Estratégias de aprendizagem em contextos vulneráveis	Teórico-prática, Metodologia ativa, Correção de provas, Aprendizagem com erros, Adaptação curricular, Pensamento crítico, Personalização do ensino, Monitoramento de desempenho, Reforço escolar, Colaboração, Sala de aula invertida, Interpretação de texto, Personalização do ensino, Uso de tecnologia, Integração digital, Intervenções pedagógicas
DIMENSÃO PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO DE VULNERABILIDADE	
Categoria de 2ª Ordem	Código
Gestão escolar e envolvimento da comunidade	Participação, Conselho escolar, Escuta, Comunicação, Colaboração, Projetos Institucionais, Parcerias institucionais
Ações para engajamento dos estudantes	Projetos pedagógicos, Vínculo de confiança, Projetos motivacionais, Autonomia, Protagonismo, Tecnologias educacionais, Confiança, Intervenções pedagógicas, Infraestrutura, Construção coletiva
Resolução de conflitos	Cuidado, Solução conjunta, Acolhimento, Apoio emocional, Escuta ativa
DIMENSÃO GESTÃO ESCOLAR E RESULTADOS ACADÊMICOS	
Categoria de 2ª Ordem	Código
Gestão de recursos educacionais	Recursos financeiros, Planejamento financeiro, Infraestrutura, Apoio institucional, Formações, Espaços de planejamento, Espaço de diálogo, Respeito e cuidado, Flexibilidade, Atendimento individualizado, Flexibilidade, Voz ativa, Capacitação

Incentivo à participação ativa	Decisão, Processo decisório, Valorização, Ensino personalizado, Planejamento pedagógico, Uso de tecnologia, Atividades extraclasse
Ações para melhoria do Ideb	Engajamento, Preparação, Análise de resultados, Reforço escolar, Correção de defasagem, Padronização de avaliações
DIMENSÃO EXPECTATIVAS PARA O TRABALHO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE	
Categoria de 2ª ordem	Códigos
Necessidade de formação continuada	Integração, Troca de experiências, Desenvolvimento profissional, Preparação para atuação, Formação em tecnologia, Vulnerabilidade, Inclusão, Trabalho colaborativo, Tempo
Estrutura tecnológica	Recursos tecnológicos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorrem as práticas de gestão escolar de diretores de escolas públicas que atuam em contextos de vulnerabilidade social. Para tanto os resultados foram discutidos por meio de 4 dimensões principais: Impactos da vulnerabilidade na aprendizagem, Papel da escola no contexto de vulnerabilidade, Gestão escolar e resultados acadêmicos, Expectativas para o trabalho em contexto de vulnerabilidade.

4.1 IMPACTOS DA VULNERABILIDADE NA APRENDIZAGEM

Essa dimensão está organizada em três categorias de 2ª ordem: Vulnerabilidades familiares e emocionais, Desigualdades sociais e econômicas e Estratégias de aprendizagem em contextos vulneráveis. Além disso, 35 códigos foram associados a essa categoria.

A primeira categoria reúne aspectos relacionados à ausência de apoio familiar, dificuldades emocionais, insegurança, traumas e vivências de violência e fome. A segunda engloba fatores estruturais como pobreza, baixa escolaridade dos pais, exclusão social, discriminação e incertezas econômicas que limitam o acesso a direitos básicos. Já a terceira categoria evidencia práticas pedagógicas adotadas pelas escolas para mitigar os efeitos da vulnerabilidade, como metodologias ativas, personalização do ensino, reforço escolar, uso de tecnologias e intervenções pedagógicas. Essas categorias refletem a percepção dos gestores escolares, pedagogos e professores sobre como esses elementos interferem no desempenho, na permanência e no engajamento dos estudantes com a aprendizagem.

Na categoria Vulnerabilidades familiares e emocionais, destaca-se a ausência de acompanhamento familiar como um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes em contextos de vulnerabilidade. Os entrevistados relatam que muitos alunos não contam com o suporte necessário em casa, o que impacta diretamente seu desenvolvimento escolar. Nessa perspectiva, E1D1 mencionou:

O maior problema que eu vejo na vulnerabilidade social, além do ambiente que as crianças estão ali convivendo, que é de violência, de equipamento. Eu diria deficiência em alguns equipamentos públicos, né? Só que eu acho que o maior problema que a gente sente é o acompanhamento familiar nos territórios vulneráveis. Temos crianças que têm, mas o nosso gargalo maior são as crianças que não têm esse acompanhamento (E1D1).

Complementarmente, o entrevistado E1P1 ressaltou como a falta de conscientização familiar interfere no avanço dos alunos no processo de ensino-aprendizagem:

Olha, eles não possuem o mesmo suporte, até mesmo familiar falando. Porque mesmo que a gente dê suporte na escola, mesmo a gente fazendo os projetos, temos muitos alunos que não conseguem avançar dentro das normas do ensino-aprendizagem. Os alunos têm muita dificuldade com a leitura e com a escrita (E1P1).

Problemas familiares foram mencionados como barreiras significativas para o aprendizado. Conforme E1P2:

Vai impactar em tudo. Uma escola que está em uma região de vulnerabilidade social tem, para além dos problemas educacionais, problemas sociais. Tudo isso influencia no aprendizado. Às vezes, a criança tem problemas diversos em casa, e isso impacta como ela chega na escola e como aprende (E1P2).

Além disso, os dados evidenciam fragilidades emocionais enfrentadas pelos estudantes, especialmente relacionadas à baixa autoestima. O relato de E1D1, mostra que muitos alunos chegam à escola desacreditados, sentindo-se incapazes de alcançar bons resultados:

O nosso maior desafio é fazer com que os alunos acreditem neles mesmos. A gente percebe que muitos chegam aqui desacreditados, achando que não são

capazes. Sempre que eu preenchi planos pedagógicos, eu colocava que o nosso maior problema era a autoestima deles. Eles não acreditam que podem passar no IFES, não acreditam que são inteligentes, não acreditam que podem ter um futuro diferente. Isso exige um trabalho contínuo para reforçar essa confiança (E1D1).

A insegurança causada pela violência nos arredores da escola também foi apontada como um fator que afeta a aprendizagem e a frequência dos estudantes. O entrevistado E1P1 afirmou: “Além disso, a violência nos arredores da escola é constante. Isso cria um ambiente de insegurança que impacta diretamente na aprendizagem e na frequência escolar”. Dessa insegurança vem o medo, conforme apontado: por E1D1: “Muitas famílias têm medo de deixar os filhos saírem de casa, e isso compromete o envolvimento deles com a escola”.

Segundo E1P3, muitas vezes, essa vivência implica em marcas psicológicas: “Os meninos trazem isso como uma marca que depois vai ser trazida para o resto da vida. São questões que geram dificuldades emocionais, que causam bloqueios no aprendizado. Muitas vezes, a vivência do trauma impede o avanço escolar” (E1P3).

E1P3 reforça: “Os desafios emocionais são grandes para os alunos em situação de vulnerabilidade. Muitos chegam desmotivados, sem expectativas de futuro e com dificuldades para manter a atenção em sala de aula”

A segunda categoria, Desigualdades sociais e econômicas, foi amplamente evidenciada nos relatos. A discriminação aparece como um ponto sensível, conforme relata E2P2: “Os meninos sabem que são alvos. Eles não precisam de um estudo sociológico para entender que, quando entram em um shopping, as pessoas olham diferente. Já ouvi aluno contar que foi seguido por seguranças”.

As dificuldades estruturais também foram abordadas por E1P2: “As escolas em contexto de vulnerabilidade não lidam apenas com o ensino, mas precisam olhar para

os aspectos sociais da comunidade”. “Aqui, a realidade dos alunos não é apenas estudar, mas também enfrentar dificuldades estruturais, familiares e sociais” (E1P2).

As condições sociais precárias foram reforçadas por diferentes entrevistados. Para E1P1: “Sim, com certeza. Pela realidade que a gente ouve dos meninos, pela convivência, pelas situações que a gente presencia ou que a gente tem que encarar”. E para E1P3: “Essas condições de vida impactam diretamente a forma como os alunos interagem na escola”. A violência estrutural também foi relatada por E2D2 como parte da realidade escolar: “Eu já vivi tanta coisa... Criança precisando de Samu, porta de vidro quebrada, briga, botão do pânico acionado. Cada dia é uma emoção nova, e a gente meio que está preparado para tudo”.

A falta de oportunidades ficou evidenciada em falas como a de E2P3: “Muitos alunos nunca saíram do bairro, não têm acesso à cultura, ao lazer ou a serviços de saúde. Isso gera uma limitação na forma como enxergam o mundo e em como se envolvem no ambiente escolar”.

A fragilidade econômica também foi muito citada:

Vulnerabilidade social, eu entendo que são pessoas que são inseridas dentro da sociedade, mas que não têm tantas oportunidades igual algumas outras. Então, eu acredito que essas pessoas precisam de uma atenção maior do poder público, seja na educação, na saúde ou em outros aspectos (E1P2).

Isso é mais evidente na fala de E2P1: “A vulnerabilidade social está muito ligada à questão financeira. Muitas famílias não têm recursos básicos, e isso se reflete na condição dos alunos dentro da escola”. Concretamente, E2PED1 expõe: “A realidade da comunidade de [nome do bairro] é uma pobreza quase absoluta. Mais de 70% dos nossos alunos vivem em condições de baixa pobreza, e isso se reflete em tudo dentro da escola”. A escolaridade dos pais também foi destacada por E2D2 como fator relevante: “Além disso, há a questão dos pais, que param de estudar cedo, e muitos

têm só o ensino fundamental incompleto. Isso influencia diretamente nos resultados dos alunos, porque não há um suporte educacional dentro de casa”.

Além disso fatores sociais graves são abordados pelos docentes, por exemplo, E2P1: “As crianças vêm de uma forma muito precária, muitas vezes sujas e com fome. Isso afeta diretamente a capacidade delas de se concentrarem e aprenderem na escola”.

A terceira categoria, Estratégias de aprendizagem em contextos vulneráveis, contempla ações pedagógicas mencionadas pelos entrevistados como alternativas para mitigar os efeitos da vulnerabilidade na aprendizagem. Ela reúne práticas de ensino adaptadas às necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade. Os entrevistados relatam a importância de integrar teoria e prática, utilizar metodologias ativas e personalizar o ensino para possibilitar o avanço de todos os alunos. E1P1 destacou:

O que eu faço com a minha prática de sala de aula para que ocorra um resultado bom, é que a gente trabalha a teoria e nós também trabalhamos a prática dentro da sala de aula, e isso é levado para casa. Então, após eles levarem todo o trabalho que a gente desenvolve, eu já estou contribuindo para que esse aluno tenha um bom resultado (E1P1).

A utilização de metodologias ativas, como gamificação e recursos digitais, foi mencionada por E1P2:

Eu tento o máximo possível utilizar a metodologia ativa. Nem sempre dá certo, então a gente tem que fazer uma adaptação, mas eu tento o máximo possível, porque vejo que eles se interessam mais. Às vezes uso gamificação, como o Kahoot, para tornar a aprendizagem mais dinâmica (E1P2).

A correção detalhada de provas e a reflexão sobre os erros foram apontadas como estratégias eficazes, por E1P3: "Nosso processo de ensino não termina na prova. Sempre fazemos a correção detalhada e discutimos com os alunos o que foi errado e por quê. Dessa forma, eles aprendem a refletir sobre seus erros e melhoram

seu desempenho". A adaptação curricular também foi relatada por E2P3: "Não posso dar uma aula de ciclo biogeoquímico para um aluno que não sabe ler. Preciso adaptar o conteúdo e oferecer atividades que respeitem o nível de aprendizado de cada estudante".

O desenvolvimento do pensamento crítico foi destacado por E2P2: "Na minha disciplina, priorizo a leitura crítica. Não basta ler, é preciso questionar e entender o contexto, principalmente para os alunos que vêm de uma realidade onde não são incentivados a pensar criticamente". A personalização do ensino foi mencionada por E2P3: "Tenho alunos que não sabem ler, então preciso adaptar atividades para que façam sentido para eles. Às vezes, peço para desenhar em vez de escrever ou faço leitura compartilhada para garantir compreensão".

O monitoramento do desempenho também se mostrou como uma prática evidente por (E2D2): "Primeiro, o professor precisa conhecer os seus estudantes. Fazemos um levantamento no início do ano para identificar alunos repetentes, em defasagem, com particularidades familiares. Depois, aplicamos uma avaliação diagnóstica e, a partir disso, reorganizamos o plano de ensino".

A busca por equidade educacional foi representada em ações como reforço escolar e colaboração entre alunos. O diretor E1D1 relatou:

Começamos um projeto de reforço para os alunos do nono ano porque percebemos que muitos estavam chegando ao final do ensino fundamental sem o conhecimento básico necessário. Fizemos uma parceria com os professores e abrimos turmas no contraturno para que esses alunos tivessem uma segunda chance de aprender (E1D1).

A colaboração entre pares também foi evidenciada por E1P2: "Eu tento ver quem está mais alinhado, quem sabe mais, quem sabe menos, para que essa pessoa que tem mais facilidade ajude quem tem mais dificuldade. Assim, consigo equilibrar o aprendizado dentro da sala". O método de sala de aula invertida surgiu como proposta

para desenvolver autonomia, conforme E2P1: "Adotamos o método de sala de aula invertida, onde os alunos buscam conhecimento de forma autônoma e trazem para a sala de aula para discussão e aprofundamento".

A interpretação de texto também foi apontada como uma prática: "Os alunos têm dificuldades com interpretação de texto. Muitas vezes, o problema em matemática não é falta de cálculo, mas sim não entender a pergunta. Trabalho bastante essa habilidade para prepará-los para provas como o Ideb" (E2P2).

A personalização foi retomada: "Cada aluno tem um ritmo. Algumas estratégias, como leitura em voz alta, atividades práticas e uso de recursos visuais, ajudam a tornar o aprendizado mais acessível para todos" (E2P3). O uso de tecnologias educacionais e a integração digital também foram destacados por E2P3: "Eu utilizo tecnologia sempre que possível. Ferramentas como Kahoot e vídeos interativos ajudam a tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente para os alunos" e por E2PED1: "O uso do ambiente digital tem sido uma alternativa para manter o aluno engajado. Mesmo aqueles que não têm recursos básicos muitas vezes têm um celular, e isso pode ser um meio de trazer conteúdos educativos para eles".

Por fim, as intervenções pedagógicas específicas foram valorizadas como instrumentos para garantir a aprendizagem de todos; De acordo com E2D2: "Trabalhamos reforço e potencialização de aprendizado, sem nivelar por baixo, mas garantindo que todos tenham condições de avançar. Utilizamos professores no ACD e estratégias que atendam às dificuldades específicas de cada aluno".

4.2 PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO DE VULNERABILIDADE

A dimensão "Papel da escola no contexto de vulnerabilidade" é composta por 3 categorias de 2ª ordem, refletindo as múltiplas formas de atuação da gestão escolar

frente aos desafios sociais e educacionais enfrentados por comunidades em situação de vulnerabilidade. A categoria Gestão escolar e envolvimento da comunidade revela a importância de práticas colaborativas, como a escuta ativa, a comunicação com os familiares, a atuação do Conselho Escolar e o estabelecimento de parcerias institucionais. Tais ações apontam para uma gestão que reconhece a escola como um elo com a comunidade, capaz de mobilizar recursos, integrar diferentes atores e criar estratégias coletivas de enfrentamento das desigualdades.

A categoria Ações para engajamento dos estudantes destaca o uso de projetos pedagógicos motivacionais, tecnologias educacionais, intervenções pedagógicas e estratégias que promovem protagonismo, autonomia e vínculos de confiança. Já a categoria Resolução de conflitos revela a valorização do cuidado, da escuta ativa, do acolhimento e do apoio emocional como formas de mediação frente às tensões do cotidiano escolar. Em conjunto, essas categorias evidenciam o papel da escola como espaço de proteção, diálogo e construção coletiva, atuando não apenas na aprendizagem, mas também na promoção da dignidade e do bem-estar de seus estudantes.

A primeira categoria, Gestão escolar e envolvimento da comunidade, destaca a importância da participação da comunidade no ambiente escolar e as práticas utilizadas para fortalecer esse vínculo. Os entrevistados relatam que a escola precisa criar espaços de escuta e colaboração para que os pais e alunos se sintam parte do processo educativo. Com esse pensamento, E1D1 mencionou: “Se eu quero que os pais participem, eu preciso mostrar que a escola também é deles. Muitos pais aqui foram alunos da escola, e se a gente quer que eles se envolvam, precisamos criar um vínculo com eles”. O conselho escolar tem um papel fundamental, mas muitas vezes não é compreendido.

Além disso, (E1P2) fala sobre a importância de trazer os alunos para o centro das decisões: "Dentro da minha sala de aula, eu tento sempre trazer os alunos a tentar ter um posicionamento mais crítico, entendeu? O porquê, como fazer. Então, eu tento fazer com que eles participem o tempo inteiro das decisões". O conselho escolar foi apontado por E1D1 como uma instância fundamental para a participação democrática: "O conselho escolar é a instância que deveria ser mais forte dentro da escola, mas muita gente não compreende seu poder. Aqui, tentamos envolver pais, alunos e professores para que eles entendam que suas vozes importam".

A escuta ativa também foi destacada por E2P1 como uma prática essencial: "Eu sempre me coloco, no início do ano, para as famílias e para os alunos, com abertura para escuta e acolhimento. O objetivo é que eles realmente tragam suas demandas e saibam que suas vozes serão ouvidas". A comunicação aberta com a comunidade foi mencionada por E2P1 como um fator que fortalece o engajamento: "A comunidade é muito participativa dentro da escola. A gestão mantém um canal aberto para que as famílias possam se envolver no ambiente escolar".

Além disso, E2P1 aponta que a colaboração com as famílias é uma prática importante: "A gente não toma decisões que vão impactar na vida dos alunos sem antes consultar a família. Chamamos pais, avós ou até vizinhos próximos para tentar construir juntos soluções para os problemas dos estudantes." E2PED1 descreve Projetos institucionais, como o 'Família na Escola', são práticas para aproximar os pais do ambiente escolar: "Temos projetos como 'Família na Escola', onde criamos oficinas para que os pais participem junto com as crianças. Isso fortalece o vínculo entre escola e comunidade". Parcerias com instituições como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) a Unidade Básica de Saúde (UBS) e o Conselho Tutelar são importantes para oferecer suporte aos alunos em situação de vulnerabilidade,

conforme destaca E2D2: “Além disso, temos um trabalho forte de rede com o CRAS, a UBS, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e o Conselho Tutelar. Isso ajuda a escola a oferecer suporte para os alunos em situações de vulnerabilidade”.

A segunda categoria, Ações para Engajamento dos Estudantes, aborda as práticas pedagógicas e motivacionais utilizadas para aumentar o interesse e a participação dos alunos no processo educativo. E1P1 mencionou a importância de projetos pedagógicos, como a biblioteca ativa e o projeto de leitura integrado:

Aqui nós temos uma ação que eu acho muito interessante, que é a biblioteca funcionando. Os alunos leem muito livros. Isso faz com que o aluno aprenda também. Outra ação muito bonita é o projeto de leitura integrado do fundamental I ao ensino fundamental II (E1P1).

O vínculo de confiança entre professores e alunos é essencial para o engajamento. Conforme E2P3: "Acredito que o vínculo de confiança com os alunos é essencial. Muitos não enxergam a escola como um espaço de oportunidades. Criar esse laço faz com que eles se sintam parte do processo educativo".

Projetos motivacionais, como sessões de cinema, saídas pedagógicas e competições entre as salas, foram mencionados por E2D2 como práticas para manter os alunos interessados:

A gente sempre trabalha com o incentivo. Passamos todos os dias nas salas para mostrar para os alunos que eles são capazes. Fazemos sessões de cinema, saídas pedagógicas, competições entre as salas, frequência escolar monitorada e simulados para acompanhar o desempenho. Tudo isso faz com que os alunos se sintam motivados a aprender (E2D2).

Como menciona E1P2, a autonomia dos alunos é um fator importante para o engajamento:

Eu vejo que as crianças não conseguem ter um objetivo claro, uma meta clara daqui a 3, 4, 5 anos. Então, no meu dia a dia, eu tento trabalhar isso com eles, para que entendam a importância de ter projetos e metas (E1P2)

O protagonismo dos estudantes, por meio de líderes de turma e do grêmio estudantil, fortalece a participação democrática. Conforme E1P3: "Esse ano, defendemos a retomada das reuniões dos líderes de turma e a volta do Grêmio Estudantil. Esse movimento tem feito grande diferença para os alunos, pois eles percebem que são parte ativa das decisões". O uso de tecnologias educacionais, como redes sociais, também foi destacado por E2P2 como uma forma de aproximar os alunos do aprendizado: "Trabalho muito com tecnologias educacionais, como Instagram e redes sociais, para aproximar os alunos do aprendizado de um jeito mais dinâmico. Isso aumenta o interesse deles pelo conteúdo".

E2P3 aponta a construção coletiva de decisões dentro da sala de aula como uma prática que aumenta o engajamento: "Eu dou espaço para que os alunos participem das decisões dentro da sala de aula. Pergunto se eles preferem uma prova ou um trabalho, se querem atividade individual ou em grupo. Isso aumenta o engajamento deles".

A terceira categoria, Resolução de conflitos, aborda as práticas adotadas pela escola para lidar com conflitos e promover um ambiente acolhedor e seguro para os alunos. A coordenação escolar foi destacada como ativa na resolução de problemas por E1P1:

A coordenação escolar aqui é muito ativa. Quando aparece um problema, eles vão na raiz, conversam com os envolvidos e tentam resolver antes que se torne algo maior. Essa atenção e proximidade fazem a diferença na forma como os alunos percebem a escola (E1P1)

Ainda, a solução conjunta de conflitos, por meio de debates e atividades práticas, foi apontada por E1P2 como uma prática eficaz: Uma das coisas que eu trabalho é o poder da autonomia, a decisão e a resolução de conflitos. Eu tento criar algumas estratégias para que eles consigam resolver problemas por meio de debates, grupos e atividades práticas".

O acolhimento foi destacado por E1P3 como um fator essencial para criar um ambiente seguro e inclusivo: "Ambiente acolhedor depende muito das pessoas. Um espaço acolhedor vai além da estrutura física, depende da disponibilidade dos profissionais para escutar e apoiar os alunos em suas dificuldades". O apoio emocional também foi mencionado como fundamental para manter os alunos engajados: "Apoio emocional e acolhimento são fundamentais para manter os alunos na escola. A equipe escolar precisa estar atenta às dificuldades e oferecer suporte antes que os problemas se agravem" (E2P3). Conforme E2P3 a escuta ativa é uma prática que fortalece o vínculo entre alunos e professores: "A escuta ativa faz parte do meu trabalho. Sempre pergunto o que eles gostam de fazer e adapto as atividades para que tenham mais interesse no aprendizado".

Desse modo, o papel da escola no contexto de vulnerabilidade emerge como essencialmente integrado às dinâmicas sociais e emocionais da comunidade, demonstrando-se capaz de ir além da sua função educacional tradicional. A partir das categorias destacadas, percebe-se que uma gestão escolar eficaz nesse cenário demanda constante diálogo, colaboração ativa com a comunidade e estratégias pedagógicas inovadoras que promovam autonomia e protagonismo dos estudantes. A escola torna-se, portanto, não apenas um ambiente de aprendizado, mas sobretudo um espaço estratégico de acolhimento, proteção e transformação social, contribuindo para mitigar as desigualdades e fortalecer o desenvolvimento integral dos alunos e suas famílias.

4.3 GESTÃO ESCOLAR E RESULTADOS ACADÊMICOS

A dimensão "Gestão escolar e resultados acadêmicos" é composta por 3 categorias de 2ª ordem, evidenciando a multiplicidade de ações adotadas pelos

gestores escolares com o objetivo de fortalecer o desempenho educacional dos estudantes. A primeira categoria, Gestão de recursos educacionais, contempla desde o planejamento financeiro e a infraestrutura física até aspectos formativos e relacionais, como o apoio institucional, a capacitação docente, a escuta ativa e a promoção de um ambiente escolar acolhedor. A presença de elementos como atendimento individualizado, respeito e cuidado, e espaços de diálogo, reforça a centralidade das relações humanas na condução dos processos pedagógicos.

A segunda categoria, Incentivo à participação ativa, mostra o esforço das escolas em envolver a comunidade escolar, especialmente professores e estudantes, na construção coletiva das decisões pedagógicas e administrativas. Práticas como o planejamento pedagógico colaborativo, a valorização da equipe e o uso de tecnologias educacionais aparecem como estratégias para promover o engajamento e a corresponsabilidade. Já a terceira categoria, Ações para melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), revela uma atuação estratégica voltada ao alcance de metas educacionais, com destaque para o reforço escolar, a correção de defasagens, a padronização de avaliações e a análise sistemática de resultados. Tais ações indicam um movimento de gestão orientado por dados, com foco na aprendizagem e na equidade dos processos avaliativos.

Na primeira categoria, gestão de recursos educacionais, os entrevistados destacaram a importância de um planejamento financeiro cuidadoso e da alocação de recursos para projetos pedagógicos. O entrevistado E1P2 mencionou a abertura para o uso de recursos financeiros em atividades pedagógicas: "Eu vejo que aqui há abertura para o uso de recursos financeiros, como em saídas pedagógicas e materiais extras. Isso facilita a implementação de estratégias de aprendizagem diferenciadas".

O planejamento financeiro foi destacado por E1P3 como uma prática que contribui para o impacto positivo dos recursos na aprendizagem: "Os recursos financeiros são discutidos nas reuniões de planejamento e direcionados para as demandas identificadas pelos professores e estudantes, visando sempre o impacto na aprendizagem". De acordo com E2P1 a infraestrutura da escola contribui para o aprendizado: "Os recursos financeiros são utilizados para climatização, manutenção da escola e apoio a projetos pedagógicos que contribuem para a aprendizagem". O planejamento financeiro no final do ano foi descrito por E2D2: "No final do ano, fazemos um levantamento das necessidades para o próximo ano, sempre focando no pedagógico. Compramos tudo o que os professores pedem, desde que haja um planejamento para o uso do material".

Nesse aspecto, destaca-se a importância do suporte institucional e da criação de espaços de diálogo e planejamento para os docentes. Os entrevistados relatam que o apoio da gestão escolar é fundamental para a motivação e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. E1P3 mencionou o acolhimento e a abertura para diálogo: "Eu me sinto muito acolhida pela equipe, seja pelo Corpo Técnico Administrativo (CTA) seja pela direção. Sempre há abertura para diálogo, e as demandas dos professores são ouvidas e consideradas".

E1P3 destacou que o suporte da gestão influencia diretamente na motivação dos docentes: "O suporte da gestão aos professores influencia diretamente na motivação e na qualidade do ensino oferecido aos alunos". A parceria da gestão com os professores também foi evidenciada por E2P3 como um elemento que incentiva a inovação: "A gestão escolar é muito parceira e incentiva as iniciativas dos professores, garantindo apoio sempre que necessário". A participação em formações sobre temas transversais, como violência e vulnerabilidade social, foi considerada uma prática que

ajuda os professores a lidarem com os desafios do contexto. Conforme E2P1: "Os professores participam de cursos e formações sobre temas transversais, como violência e necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade".

No entanto, a falta de tempo para planejamento foi apontada por E2P2 como um desafio: "Antes, tínhamos reuniões frequentes para discutir os desafios dos alunos. Hoje, só falamos sobre isso quando um problema estoura. A falta de tempo para planejamento prejudica o acompanhamento". Segundo E2PED1 a criação de espaços de diálogo fortalece a colaboração entre a equipe gestora e os professores: "A equipe gestora incentiva o diálogo com os professores para discutir as particularidades dos alunos em vulnerabilidade social e pensar juntos em soluções". O respeito e o cuidado na equipe foram destacados por E2D2 como elementos que refletem no tratamento com os alunos:

Nosso tempo para isso é curto. Como escola regular, temos poucos momentos para conversar. As formações são previstas no calendário, mas o maior impacto vem da forma como eu gero respeito e cuidado na equipe, o que reflete no tratamento com os alunos (E2D2).

A segunda categoria, Incentivo à participação ativa, aborda a flexibilidade e a capacidade dos professores de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Os entrevistados expressam a importância de ter liberdade para ajustar o planejamento e as atividades de acordo com o perfil da turma. E1P3 apontou que a flexibilidade no planejamento é um fator que torna o ensino mais eficiente: "A possibilidade de adaptar o planejamento conforme a necessidade dos alunos faz com que o ensino seja mais dinâmico e eficiente". Complementarmente, E1P3 fala da importância de sentir a turma antes de definir o planejamento: "Eu prefiro não vir com o plano fechado, gosto de sentir a turma primeiro e adaptar o planejamento de acordo com as necessidades dos alunos. Essa flexibilidade permite um ensino mais eficaz".

O atendimento individualizado aos alunos com dificuldades foi mencionado por E2P1 como uma prática importante, mas com desafios: "Existe um atendimento individualizado para os alunos que apresentam dificuldades, mas o retorno da equipe gestora sobre essas demandas nem sempre é imediato". Para E2P3 a voz ativa dos professores na gestão escolar é relevante, pois incentiva a inovação: "A gestão aqui é muito parceira. Todas as sugestões que damos para melhorar a aprendizagem dos alunos são bem recebidas. Isso nos dá mais segurança para inovar em sala de aula". Por fim, E2D2 indica a necessidade de mais capacitação para lidar com alunos em vulnerabilidade social, que é considerada como um desafio: "Os professores precisam de mais capacitação para lidar com alunos em vulnerabilidade social. Precisamos entender melhor as dificuldades que eles enfrentam e adaptar nosso ensino de acordo com isso".

A terceira categoria Incentivo à participação ativa, aborda as práticas adotadas para envolver os alunos no processo educativo e na gestão escolar. Os entrevistados destacaram a importância de valorizar a participação dos estudantes e de personalizar o ensino para que todos se sintam parte da comunidade escolar. Um dos entrevistados (E1P2) mencionou a importância de trabalhar a tomada de decisões com os alunos: "Trabalhar com eles a tomada de decisões é essencial. A escola deve incentivar que os alunos se sintam parte da construção do seu próprio aprendizado e da comunidade escolar".

A participação dos alunos nos processos decisórios foi evidente na fala de E1P3, como uma forma de aumentar o engajamento: "Criamos oportunidades para que os alunos participem ativamente da vida escolar. A participação nos processos decisórios aumenta o sentimento de pertencimento e engajamento". A valorização dos estudantes também foi mencionada por E1P3 como um fator que contribui para um

ambiente escolar mais inclusivo: "A participação dos estudantes na gestão escolar cria um ambiente onde eles se sentem valorizados e responsáveis pelo próprio aprendizado". O ensino personalizado foi apontado como uma ação para atender às diferentes necessidades dos alunos, conforme a fala de E2P1: "Implementamos atividades por estações, onde os alunos realizam atividades em diferentes blocos de conhecimento, permitindo um aprendizado mais personalizado".

E2P3 mencionou a importância de adaptar atividades para alunos com dificuldades: "Tento sempre personalizar o ensino para alunos com dificuldades severas, adaptando atividades e avaliações para garantir que todos possam avançar". O planejamento pedagógico foi destacado por E2P3 como uma prática que leva em conta as diferenças entre os alunos: "O planejamento pedagógico precisa levar em conta as diferenças entre os alunos. Personalizamos as atividades para garantir que todos avancem no seu ritmo". E2PED1 aponta que o uso de tecnologia é uma forma de melhorar os resultados acadêmicos: "Estamos usando a tecnologia de forma estratégica para melhorar os resultados acadêmicos. Ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem híbrida, têm ajudado na personalização do ensino".

As atividades extraclasse foram destacadas como uma forma de expandir o horizonte dos alunos, como por exemplo, E2PED1: "As saídas pedagógicas são planejadas para expandir o horizonte dos alunos. Levamos eles para o IFES e para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para que vejam que existem oportunidades reais fora do bairro onde vivem". Simulados e campanhas entre as turmas também foram descritos por E2D2 como ações que incentivam o engajamento: "Simulados, atividades fora da sala voltadas para o IDEB e campanhas/desafios entre as turmas são estratégias que incentivam a participação e o engajamento dos alunos".

A terceira categoria, ações para melhoria do IDEB, destaca as práticas adotadas pelas escolas para que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações externas, como o IDEB. Os entrevistados revelam que o engajamento dos alunos, a preparação antecipada e a análise de resultados são fundamentais para alcançar melhores resultados. O entrevistado E1P2 destacou a importância de fazer com que os alunos se sintam parte do processo: "Essas estratégias se relacionam com o IDEB porque fazem com que o aluno realmente se sinta parte do processo. Se um aluno sente que está sendo assistido e que sua participação importa, ele se sente mais motivado a melhorar".

Para E1P3 A preparação antecipada para as avaliações externas é uma prática que faz a diferença: "Trabalhar antecipadamente conteúdos previstos em avaliações externas faz muita diferença. Preparamos os alunos com materiais direcionados e estratégias específicas para garantir que eles tenham melhor desempenho". E2P2 reforçou que o IDEB reflete a preparação dos alunos: "O IDEB não é só um número, ele reflete a forma como a escola prepara os alunos. Estamos focando na preparação para provas desde os primeiros anos, para que eles se acostumem ao modelo avaliativo". A análise de resultados foi considerada por E2P1 como uma prática importante para identificar áreas de melhoria: "Fazemos análises de gráficos e comparativos dos desempenhos dos alunos para entender onde precisamos melhorar e quais estratégias estão funcionando".

O reforço escolar foi mencionado por E2P3 como uma ação para reduzir a defasagem de aprendizado: "O reforço escolar é essencial para reduzir a defasagem de aprendizado. Algumas turmas têm alunos que não sabem ler e escrever, e a escola precisa oferecer suporte específico para esses casos". Segundo E2PED1, a correção da defasagem idade-série foi considerada como uma prática que melhora o

aprendizado: "A correção da defasagem idade-série tem sido essencial. Tínhamos alunos de 15 anos no 7º ano e ajustamos essa questão para que o aprendizado seja mais adequado à idade".

A padronização de avaliações foi mencionada por E2D2 como uma forma de familiarizar os alunos com o formato das provas:

Ao longo do ano, desenvolvemos ações e analisamos avaliações do IDEB para manter um padrão. Padronizamos enunciados das avaliações para que os alunos se familiarizem e, nos planejamentos, imprimimos a série histórica do IDEB para os professores verem a evolução da escola (E2D2).

O conjunto dos resultados apresentados evidencia que a gestão escolar exerce um papel articulador de ações estratégicas, financeiras e pedagógicas para promover o desempenho acadêmico e o engajamento dos estudantes. Destaca-se, particularmente, a centralidade do planejamento colaborativo, do suporte institucional e da flexibilidade pedagógica como práticas recorrentes e relevantes. Contudo, apesar dos esforços realizados, são identificados desafios como o tempo limitado para planejamento e a necessidade contínua de capacitação docente, especialmente frente às demandas associadas à vulnerabilidade social dos estudantes. Assim, é possível afirmar que a gestão escolar, ao combinar ações orientadas por dados e relações humanas significativas, busca responder às complexidades do contexto educacional contemporâneo, com vistas a melhorar tanto os resultados acadêmicos quanto o ambiente escolar de maneira inclusiva e equitativa.

4.4 EXPECTATIVAS PARA O TRABALHO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE

A dimensão "Expectativas para o trabalho em contexto de vulnerabilidade" é composta por 2 categorias de 2ª ordem, revelando os anseios dos profissionais da educação quanto às condições necessárias para o exercício qualificado da gestão

escolar em realidades marcadas por desigualdades. A primeira categoria, Necessidade de formação continuada, concentra a maior parte dos códigos e expressa a percepção de que a atuação eficaz em contextos vulneráveis requer desenvolvimento profissional constante, especialmente em temas como inclusão, trabalho colaborativo e uso de tecnologias. Termos como integração, troca de experiências e preparação para atuação indicam que os gestores valorizam espaços de aprendizagem coletiva, capazes de fornecer ferramentas práticas para lidar com os desafios cotidianos da escola.

Além disso, a expectativa por formações contextualizadas — que contemplem aspectos como vulnerabilidade social, inclusão e tempo para o planejamento conjunto — reforça a demanda por uma política de formação alinhada às especificidades dos territórios onde essas escolas estão inseridas. A segunda categoria, Estrutura tecnológica, embora sintetizada em um único código, destaca um ponto sensível na contemporaneidade: a insuficiência ou inadequação dos recursos tecnológicos para apoiar as práticas pedagógicas e administrativas. A presença dessa categoria revela que, para além da qualificação humana, é imprescindível garantir infraestrutura adequada que permita às escolas responderem com mais eficiência às demandas do século XXI. Assim, as expectativas apontadas nesta dimensão refletem a busca por melhores condições estruturais e formativas que fortaleçam a atuação profissional em ambientes de alta complexidade social.

A categoria, necessidade de formação continuada, sinaliza a importância da capacitação e do desenvolvimento profissional dos professores para lidar com os desafios do ensino em contextos de vulnerabilidade. Os entrevistados relatam que a integração entre disciplinas, a troca de experiências e a formação específica são essenciais para melhorar a prática pedagógica. E2P2 mencionou a necessidade de

maior integração entre as disciplinas: “Precisamos de mais integração entre as disciplinas. Muitas vezes, cada professor trabalha isolado, mas o aprendizado seria mais eficaz se tivéssemos estratégias conjuntas”.

A troca de experiências entre os professores também foi abordada como uma prática que poderia melhorar o alinhamento das ações pedagógicas, conforme aponta E2P3: “A troca de experiências entre professores faz falta. Se tivéssemos mais momentos de planejamento conjunto, poderíamos alinhar melhor as estratégias pedagógicas”. O desenvolvimento profissional foi mencionado por E1P3. como um fator que contribui para a segurança dos professores em sala de aula: “O professor precisa buscar sempre conhecimento e aprofundamento. A segurança no que ensinar e na prática pedagógica vem da busca constante por aprendizado e desenvolvimento profissional”. A preparação contínua foi destacada como essencial para manter os professores atualizados. Nesse sentido E1P3 destaca: “A busca por formação contínua é essencial para manter os professores atualizados e preparados para os desafios do ensino”.

A formação em tecnologia foi mencionada por E2P3 como uma necessidade para melhorar o uso de ferramentas digitais: “Ferramentas tecnológicas poderiam ser melhor aproveitadas se houvesse capacitação contínua para os professores, permitindo um uso mais eficaz nas atividades pedagógicas”. A capacitação para lidar com alunos em vulnerabilidade foi destacada por E2PED1 como uma lacuna a ser preenchida: “A capacitação para lidar com alunos em vulnerabilidade é essencial. Muitos professores não sabem como agir em determinadas situações e precisam de mais formação sobre isso”. Outro entrevistado (E2P2) reforçou a necessidade de formação específica para abordar questões sensíveis: “Os professores precisam de formação específica para lidar com alunos em vulnerabilidade social. Nem sempre

sabemos como abordar questões sensíveis, e isso deveria ser mais trabalhado nas capacitações”.

A inclusão de estudantes com deficiência também foi mencionada por (E2P3) como um tema que precisa de mais atenção: “Capacitações sobre inclusão deveriam ser mais frequentes. Temos muitos alunos com necessidades específicas e, muitas vezes, não sabemos exatamente como atendê-los da melhor forma”. O trabalho colaborativo entre os professores foi destacado como uma forma de potencializar os resultados: “Precisamos de mais integração entre os professores. Muitas vezes, cada um trabalha isolado, mas um planejamento conjunto poderia potencializar os resultados” (E2PED1). A falta de tempo para planejamento conjunto foi apontada como um desafio: “A escola tem poucas oportunidades de planejamento conjunto, o que dificulta a troca de experiências entre os professores. Se tivéssemos mais espaços para discutir estratégias, poderíamos alinhar melhor nossas ações pedagógicas” (E2D2).

A segunda categoria, estrutura tecnológica, aborda as expectativas dos professores em relação aos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Os entrevistados evidenciam a necessidade de mais investimentos em tecnologia educacional para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. E2P2 mencionou que, embora a escola tenha uma boa infraestrutura, há uma lacuna em relação à tecnologia educacional: “A gestão de recursos na escola é bem-feita. Temos infraestrutura adequada, mas sinto falta de mais investimentos em tecnologia educacional para acompanhar o avanço digital da sociedade”.

O entrevistado E2P3 complementa que as ferramentas digitais poderiam ser mais exploradas: “A escola tem boa estrutura, mas sinto falta de investimentos em tecnologia educacional. Ferramentas digitais ajudariam a tornar as aulas mais

dinâmicas e envolventes". A diversificação das práticas pedagógicas por meio da tecnologia também foi mencionada por E2P3 como uma possibilidade: "As ferramentas digitais poderiam ser mais exploradas na escola. Se tivéssemos mais recursos para tecnologia, poderíamos diversificar ainda mais as práticas pedagógicas".

Desse modo, as expectativas dos profissionais da educação, expressas nas categorias de formação continuada e estrutura tecnológica, evidenciam a necessidade de investimentos estratégicos tanto no desenvolvimento profissional quanto na modernização dos recursos pedagógicos e administrativos. Os relatos demonstram que capacitações específicas e contextualizadas são essenciais para aprimorar o trabalho colaborativo e preparar os docentes para lidar com a diversidade de demandas em contextos de vulnerabilidade social. Paralelamente, reforçam que a adequação da infraestrutura tecnológica não é apenas uma questão técnica, mas condição necessária para tornar o processo educativo mais eficiente, inclusivo e alinhado às exigências contemporâneas. Portanto, assegurar tais condições estruturais e formativas constitui um passo decisivo para enfrentar, com maior qualidade e equidade, os desafios impostos pelos ambientes escolares marcados por desigualdades sociais.

5 DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa revelam que a atuação dos diretores em contextos de vulnerabilidade social ultrapassa a gestão administrativa convencional, exigindo uma postura pedagógica, acolhedora e articuladora de redes de apoio. Entre os diversos aspectos investigados, três se destacam pela intensidade com que emergiram nos relatos dos participantes: os impactos da vulnerabilidade na aprendizagem, as estratégias pedagógicas adotadas para enfrentá-los e a importância do vínculo entre escola e comunidade.

O primeiro ponto que chama atenção é a profundidade com que a vulnerabilidade social afeta a aprendizagem dos estudantes. A ausência de acompanhamento familiar, a insegurança nos territórios e os traumas vivenciados por muitas crianças aparecem como elementos recorrentes. Os estudantes chegam à escola marcados por vivências que comprometem sua autoestima e sua capacidade de concentração e permanência no ambiente escolar. Essa realidade dialoga com o que Saviani (2014) propõe ao defender que a escola tem a função social de mediar o acesso ao conhecimento sistematizado, especialmente para os que mais necessitam. Entretanto, como mostram Ewulley et al. (2023), a vulnerabilidade social opera como um campo de restrições múltiplas — emocionais, econômicas e culturais — que limitam esse acesso, exigindo que a gestão escolar atue de forma intencional e sensível para mitigar tais barreiras.

Entre os fatores mais críticos apontados pelos participantes está a presença de alunos que chegam à escola emocionalmente fragilizados, muitos deles com baixa autoestima e sem perspectiva de futuro. Esses dados tornam ainda mais evidente o papel estratégico da escola como espaço de reconstrução simbólica, no qual o

estudante possa se ver como sujeito capaz de aprender e transformar sua realidade. Esse processo envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o acolhimento emocional. A escola acaba assumindo, mesmo que informalmente, um papel terapêutico, funcionando como espaço de escuta, cuidado e construção de vínculos. Essa perspectiva reforça os princípios da educação integral e da pedagogia do acolhimento, sendo coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Lesnieski et al., 2024).

Além disso, chama atenção a naturalização da violência e da insegurança como parte da rotina escolar. Em diversos relatos, diretores, pedagogo e professores mencionam o medo das famílias em permitir que seus filhos frequentem a escola, o que compromete a frequência e o engajamento dos estudantes. A violência no entorno das escolas é tratada como uma constante, e os profissionais demonstram estar “preparados para tudo”, o que revela uma precarização da experiência educacional em territórios vulneráveis. Nesse contexto, a escola precisa atuar como espaço de proteção e cuidado, mas, sem apoio das políticas públicas intersetoriais, sua atuação tende a ser limitada e sobrecarregada (Gobbi et al., 2019). Para tanto, a atuação da escola deve estar conectada ao contexto social, promovendo uma consciência crítica e emancipadora, o que só pode ser realizado quando há suporte integrado das políticas públicas intersetoriais (Lesnieski et al., 2024; Saviani, 2014). Essa situação reflete a necessidade de ações intersetoriais e integradas para que as escolas em ambientes vulneráveis possam desempenhar efetivamente seu papel social e educacional sem sobrecarga excessiva.

Essa distinção entre desigualdade e vulnerabilidade social é central na discussão sobre a gestão escolar em territórios socialmente marcados pela exclusão. Enquanto a desigualdade diz respeito a disparidades mensuráveis de recursos, a

vulnerabilidade envolve múltiplos riscos que comprometem a capacidade de resposta das famílias e das instituições (Adger, 2006; Mechanic & Tanner, 2007). A gestão escolar, nesses contextos, deve ir além da busca pela igualdade formal e adotar práticas voltadas à equidade (Rawls, 1971), garantindo que cada estudante tenha as condições necessárias para desenvolver seu potencial.

Nesse contexto, destacam-se as estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas para responder às necessidades específicas desses estudantes. A personalização do ensino, a adaptação curricular e o reforço escolar aparecem como respostas diretas às lacunas de aprendizagem provocadas por anos de exclusão e descontinuidade educacional. Além disso, práticas como metodologias ativas, gamificação e monitoramento de desempenho indicam uma tentativa concreta de promover engajamento e participação. Tais iniciativas vão ao encontro da proposta de Berubé e Gendron (2022), que defendem o uso de práticas pedagógicas inovadoras como forma de reverter trajetórias escolares marcadas por fracasso e evasão.

Chama atenção, ainda, a forma como a gestão escolar compreende que equidade não é sinônimo de igualdade. Conforme apontam Gusmão e Amorim (2022), garantir as mesmas condições a todos os alunos é insuficiente diante de contextos tão desiguais. É necessário reconhecer as diferenças e ofertar meios distintos para que todos possam alcançar os mesmos resultados — e é exatamente esse movimento que algumas escolas demonstram realizar com intencionalidade.

Outro achado que merece destaque é o fortalecimento da relação entre escola e comunidade como elemento estratégico da gestão. Os depoimentos revelam um esforço por parte dos diretores em criar canais de diálogo com as famílias, promover projetos de integração e articular parcerias com instituições como CRAS, UBS e Conselhos Tutelares. Essa atuação integrada aponta para uma compreensão

ampliada da função social da escola, que não se limita ao ensino formal, mas se estende à promoção da cidadania e do bem-estar social. Como indicam Gomes e Melo (2021), a construção de redes de apoio e a participação da comunidade na vida escolar são essenciais para a efetividade das políticas educacionais em territórios vulneráveis. Além disso, Camphuijsen (2021) ressalta que o uso estratégico de dados educacionais e o compromisso com a transparência e a eficiência na gestão pública são elementos essenciais para reduzir as disparidades.

A análise comparativa entre escolas com diferentes desempenhos no IDEB também contribui para aprofundar essa discussão. Os dados das entrevistas revelam que enquanto a Escola E1 se destaca pela organização, planejamento e engajamento dos estudantes, a E2 apresenta ações relevantes, mas com características mais reativas e menos sistematizadas. A diferença na abordagem gerencial entre as duas instituições ilustra como a liderança escolar pode interferir diretamente na construção de uma cultura escolar positiva. Conforme Kyei-Nuamah e Peng (2023), escolas que desenvolvem práticas proativas, como análise de dados, personalização do ensino e valorização da participação discente, tendem a obter melhores resultados acadêmicos.

Outro aspecto revelador diz respeito à autonomia pedagógica dos professores e ao papel da gestão em criar condições para que ela ocorra. Os relatos indicam que, nas escolas com melhores resultados, há maior abertura para que os docentes adaptem seus planejamentos, proponham intervenções e participem das decisões. Essa confiança no corpo docente potencializa a inovação pedagógica e favorece a construção de soluções contextualizadas. A esse respeito, Nóvoa (2017) afirma que a formação e a valorização dos professores são pilares fundamentais para uma escola capaz de enfrentar desigualdades e promover justiça social.

Contudo, também emergem desafios importantes, especialmente no que se refere à formação continuada. Muitos professores relataram sentir-se despreparados para lidar com a complexidade das demandas dos alunos em situação de vulnerabilidade, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam formação específica e permanente. A ausência de espaços regulares para planejamento coletivo e a limitação no uso de tecnologias educacionais também foram apontadas como obstáculos. Essas lacunas reiteram as contribuições de Gomes e Melo (2021), Quos et al. (2022) e Benedicto e Teixeira (2021), ao alertarem para a urgência de investimentos na infraestrutura pedagógica das escolas, sobretudo aquelas situadas em regiões mais empobrecidas.

A esse cenário se somam as análises de Reichert e Wenczenovicz (2022), que apontam os retrocessos políticos e a ausência de políticas educacionais estruturantes como fatores que perpetuam o status quo da educação pública no Brasil. Mesmo que a escola atue como espaço de resistência e transformação, ela ainda opera em um ambiente marcado por desigualdades estruturais profundas, muitas das quais são reproduzidas pelo próprio sistema educacional, como alertam Souza e Torres (2022).

Por fim, os dados apontam para um consenso entre os participantes: é possível transformar trajetórias educacionais mesmo em contextos adversos, desde que haja intencionalidade na gestão, compromisso com a equidade e articulação entre os diversos atores escolares. A gestão escolar, nesse cenário, deixa de ser uma função meramente técnica para se tornar um campo de ação política e ética, orientado pela justiça social. Os achados da pesquisa reforçam que uma escola situada em território vulnerável não está condenada ao fracasso — ao contrário, pode se tornar um espaço de resistência e transformação, desde que suas práticas estejam alinhadas a uma concepção crítica e emancipadora de educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorrem as práticas de gestão escolar de diretores de escolas públicas que atuam em contextos de vulnerabilidade social. Os resultados indicam que a gestão escolar tem um papel crucial na mitigação dos impactos da vulnerabilidade sobre a aprendizagem, promovendo ações que envolvem o engajamento da comunidade, a adaptação curricular e o fortalecimento das relações interpessoais na escola.

Entre os principais achados, destaca-se a relevância de uma gestão participativa, que fomenta a escuta ativa e a colaboração entre diferentes atores escolares. As práticas de ensino precisam ser adaptadas às necessidades dos alunos, garantindo que a equidade seja priorizada no ambiente educacional. Além disso, a formação continuada dos professores aparece como um fator essencial para o enfrentamento dos desafios impostos pelo contexto social.

Em termos de contribuições teóricas, este estudo reforça a importância da pedagogia histórico-crítica ao evidenciar que a escola pode ser um espaço de transformação social, promovendo a emancipação dos estudantes por meio do acesso ao conhecimento sistematizado. Ao analisar a gestão escolar sob essa perspectiva, contribui-se para a compreensão de como as políticas e práticas adotadas pelos diretores podem influenciar a equidade educacional. Nesse estudo, evidencia-se duas escolas em contexto de vulnerabilidade, uma com maior Ideb e a outra com menor. Dos dados, emergiu a categoria ações para melhoria dos resultados do Ideb. Percebeu-se que a escola E1 se destaca pelo engajamento dos alunos e pelo planejamento antecipado, criando um ambiente motivacional que favorece melhores

resultados no Ideb. Já a escola E2 adota estratégias mais reativas, focando na correção de defasagens e na padronização de avaliações, o que pode limitar seu impacto no desempenho acadêmico.

No âmbito prático, a pesquisa fornece subsídios para gestores e formuladores de políticas educacionais no aprimoramento das práticas de gestão escolar em contextos de vulnerabilidade. A adoção de ações voltadas ao fortalecimento da participação comunitária, à formação docente contínua e à melhoria das condições estruturais da escola são caminhos essenciais para reduzir as desigualdades no sistema educacional.

No entanto, algumas limitações devem ser consideradas. A pesquisa foi realizada em um único município, abrangendo apenas duas escolas, e as entrevistas foram conduzidas apenas com gestores e professores, sem incluir a perspectiva das famílias e dos alunos. Essas restrições podem limitar a generalização dos achados para outras realidades educacionais.

Como sugestões para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação da investigação para diferentes municípios e regiões, permitindo uma análise comparativa das práticas de gestão escolar em distintos contextos. Além disso, a inclusão da perspectiva dos alunos e de suas famílias pode enriquecer a compreensão dos desafios enfrentados e das soluções possíveis. Por fim, estudos que avaliem o impacto das estratégias de gestão escolar sobre o desempenho acadêmico dos estudantes podem contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

REFERÊNCIAS

- Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 268-281. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.02.006>
- Albuquerque, M. V. D., & Ribeiro, L. H. L. (2021). Inequality, geographic situation, and meanings of action in the COVID-19 pandemic in Brazil. *Cadernos de saúde pública*, 36(12). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00208720>
- Alves, T. L. D. L., & Bispo, M. D. S. (2022). Training of public-school managers in the light of practical reflexivity. *Revista de Administração Pública*, 56, 226-247. <https://doi.org/10.1590/0034-761220210227x>
- Assis, B. S. D., & Marconi, N. (2021). The effect of policies for filling school principal positions on school management in Brazil. *Revista de Administração Pública*, 55, 881-922. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>
- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo*. Edições 70. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/
- Benedicto, B. V., & Teixeira, E. C. (2020). O efeito do perfil do diretor escolar sobre a proficiência dos alunos no estado de Minas Gerais. *Economia Aplicada*, 24(1), 5-28. <https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea132906>
- Bernardo, R. A. C., & Christovão, G. C. (2016). *Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(esp.2), 1580–1596. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp2.9021>
- Bérubé, J., & Gendron, Y. (2022). Through students' eyes: Case study of a critical pedagogy initiative in accounting education. *Accounting Education*, 31(4), 394-430. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1997768>
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papyrus Editora
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.007>
- Campos, C. M. C. (2018). *Base nacional comum curricular (BNCC): uma reflexão para além da definição normativa*. Caminhar.
- Camphuijsen, M. K. (2021). Coping with performance expectations: towards a deeper understanding of variation in school principals' responses to accountability demands. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 427-453. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09344-6>

- Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2), 553-584. <https://doi.org/10.30828/real/2020.2.8>
- Coelho, W. B., & Silva, C. A. F. D. (2019). Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. *Educação Unisinos*, 23(2), 225-241. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.16824>
- Ekpenyong, J. A., Owan, V. J., Ogar, J. O., & Undie, J. A. (2022). Hierarchical linear modelling of educational outcomes in secondary schools: What matters—teachers' or administrators' input? *Cogent Education*, 9(1), 2133491. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2133491>
- Ewulley, F., Anlimachie, M. A., Abreh, M. K., & Mills, E. E. (2023). Understanding the nexus of school types, school cultures and educational outcomes and its implication for policy and practice. *International Journal of Educational Research*, 121, 102237. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102237>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Gil, A.C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (7ª ed.). Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Editora Atlas.
- Gobbi, B. C., Lacruz, A. J., Américo, B. L., & Zanquetto Filho, H. (2019). Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 28, 198-220. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786>
- Gomes, S., & Melo, F. Y. M. D. (2021). Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. *Educação & Sociedade*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES.234175>
- Gusmão, F. A. F., & Amorim, S. S. (2022). Desigualdade educacional no ensino médio brasileiro. *Educação*, 47(1), 1-29. <https://doi.org/10.5902/1984644464040>
- Hargreaves, A., & Skerrett, A., (2008). Student diversity and secondary school change in a context of increasingly standardized reform. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 913-945. <https://doi.org/10.3102/0002831208320243>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica participantes do Saeb 2019: Nota Técnica*. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf

- Instituto Jones dos Santos Neves. (2023). *Mapa da pobreza no Brasil e no Espírito Santo entre 2012 e 2022*. IJSN/ SEP. <https://ijsn.es.gov.br/nt-70-mapa-da-pobreza-no-brasil-e-no-espírito-santo-entre-2012-e-2022>
- Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9357-x>
- Kyei-Nuamah, D., & Peng, Z. (2023). High school principals in Ghana: leadership styles and practices toward effective educational outcomes. *International Journal of Leadership in Education*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2272146>
- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394/96. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lesnieski, M. S., Trevisol, M. G., & Silva, G. J. D. (2024). Historical-Critical Methodology in Educational Research: 1st approaches. *Educação & Realidade*, 49, 1-21. <https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs02>
- Luedi, M. M. (2022). Leadership in 2022: A perspective. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 36(2), 229-235. <https://doi.org/10.1016/j.bpa.2022.04.002>
- Lynch, D., Smith, R., Yeigh, T., & Provost, S. (2019). A study into “organisational readiness” and its impacts on school improvement. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 393-408. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2017-0181>
- Mason, D. P., McDougale, L., & Jones, J. A. (2019). Teaching social justice in nonprofit management education: A critical pedagogy and practical strategies. *Administrative Theory & Praxis*, 41(4), 405-423. <https://doi.org/10.1080/10841806.2019.1643615>
- Maia, J. S. Z., Bueno, A. P. A., & Sato, J. R. (2021). Avaliando o desempenho educacional de diferentes ciclos escolares brasileiros usando métodos de ciência de dados. *PLOS ONE*, 16(3), e0248525. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248525>
- Mariano, S. R. H. (2021). Formação de diretores de escolas no Brasil: Desconexão e isolamento da base de conhecimento internacional contemporâneo em administração da educação. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 15(4), 37-54. <https://doi.org/10.12712/rpca.v15i4.5205>
- Mechanic, D., & Tanner, J. (2007). Vulnerable people, groups, and populations: societal view. *Health Affairs*, 26(5), 1220-1230.

<https://doi.org/10.1377/hlthaff.26.5.1220>

- Moura, E. O. & Bispo, M. S. (2021). Compreendendo a Prática da Gestão Escolar pela Perspectiva da Sociomaterialidade. *Revista Organizações & Sociedade*, 28(96), 135-163. <https://doi.org/10.1590/1984-92302021v28n9606PT>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira, A. C. P., & Carvalho, C. P. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>
- Oliveira, A. (2022). O papel do diretor escolar na redução das desigualdades educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1-15.
- Park, H., & Faerman, S. (2018). Tornando-se um gerente: aprendendo a importância da competência emocional e social em transições gerenciais. *The American Review of Public Administration*, 49, 115 - 98. <https://doi.org/10.1177/0275074018785448>
- Piketty, T. (2015). Sobre o Capital no Século XXI. *American Economic Review*, 105 (5), 48-53. <https://doi.org/10.1257/aer.p20151060>
- Portela, R. (2018). *O papel do diretor escolar na redução das desigualdades educacionais* (2a ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Quoos, A. R., Benkendorf, E. C., Dos Santos, C. A., & Walter, S. A. (2022). Diferenças no desempenho acadêmico por meio da aprendizagem individual e da cooperativa de acordo com os estilos de aprendizagem: um experimento em um curso de Ciências Contábeis. *Contabilidade y Negocios*, 17(33), 217-240. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.202201.009>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Reichert, E., & Wenczenovicz, T. J. (2022). Direito à educação e desigualdades sociais: perspectivas da educação básica brasileira e o acesso as tecnologias. Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão. <https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/32060>
- Rodrigues, L. D. O., Costa, E. M., Silva, V. H. M. C., Mariano, F. Z., & Jesus Filho, J. D. (2021). A note on performance differences between urban and rural schools in Brazil. *Revista Brasileira de Economia*, 74(4), 494-507. <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20200023>
- Rodrigues, L. D. O., Costa, E. M., Silva, V. H. M. C., Mariano, F. Z., & Jesus Filho, J. D. (2021). A note on performance differences between urban and rural schools

in Brazil. *Revista Brasileira de Economia*, 74(4), 494-507.
<https://doi.org/10.5935/0034-7140.20200023>

Santos, A., Nascimento, D., Pereira, R., Oliveira, A. C. P. D., & Pato, C. G. (2023). Desempenho acadêmico, índice de liderança do diretor e índice de confiança do diretor. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34.
<https://doi.org/10.18222/eae.v34.10010>

Sen, A. K. (1997). From income inequality to economic inequality. *Southern Economic Journal*, 64(2), 384-401. <https://doi.org/10.1002/j.2325-8012.1997.tb00063.x>

Silva, L. de A., & Queiroz, V. R. de F. (2024). Pedagogia Histórico-Crítica: contextualização histórica, fundamentos epistemológico e metodológico. *Horizontes*, 42(1), e023146.

Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. (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>

Souza, A. R., & Torres, L. L. (2022). *Equidade e excelência em educação: Dilemas e tensões na sociedade contemporânea*. UA Editora.
<https://hdl.handle.net/1822/76017>

Tripodi, M. D. R. F., Peres, U. D., & Alves, T. (2022). Os desafios do financiamento da educação básica no Brasil em perspectiva multidisciplinar. *Educação e suas Interfaces com Administração, Contabilidade e Economia: Políticas e Saberes*, 30 (45), 1-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7440>

UNESCO. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO.

Vasconcelos, J. C., Lima, P. V. P. S., Rocha, L. A., & Khan, A. S. (2020). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 874-898. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso* (5th ed.). Grupo A.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582602324>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração – Linha de Atuação Gestão Escolar – conduzido pela Fucape Pesquisa e Ensino S/A, com o objetivo de compreender como ocorrem as práticas de gestão escolar de diretores de escolas públicas que atuam em contextos de desigualdade social.

Sua participação na pesquisa envolverá uma entrevista, a ser gravada e posteriormente transcrita para análise dos dados obtidos. Será solicitado o preenchimento de um termo de consentimento para gravação de voz, no qual a pesquisadora se compromete a não divulgar o áudio da entrevista ou quaisquer outros documentos. A entrevista terá perguntas breves e está prevista para durar aproximadamente 50 minutos, abrangendo todas as etapas do processo.

Sua participação é confidencial, voluntária e acarreta riscos mínimos, como a possibilidade de desconforto ao responder algumas questões. Não haverá incentivos financeiros ou compensações, sendo a colaboração voluntária o principal objetivo da pesquisa. Não existem respostas corretas ou incorretas, e sua opinião é fundamental para o estudo.

Em caso de dúvidas ou necessidade de informações adicionais, o pesquisador entrará em contato por telefone, WhatsApp, e-mail ou pessoalmente. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, e a pesquisadora se compromete a manter a confidencialidade das informações por um período de 5 anos após a conclusão da pesquisa.

A desistência da participação implicará na exclusão do participante de todas as etapas da pesquisa, incluindo a análise dos resultados. Você tem o direito de interromper a entrevista a qualquer momento sem prejuízos. Caso prefira não responder alguma pergunta durante a entrevista, basta informar ao pesquisador.

Agradecemos sua disponibilidade e interesse em contribuir com esta pesquisa.

Em caso de dúvida, poderá o participante, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora, por meio do endereço de e-mail acima disposto. Ou, junto à orientadora desta pesquisa, Dra. Amanda Soares Zambelli Ferretti – amandaferretti@fucape.br.

Após os esclarecimentos, você aceita a participar da pesquisa? A leitura do TCLE será gravada, e, a sua resposta será igualmente.

Eu, _____,
estou ciente do exposto acima e concordo voluntariamente em participar deste estudo. Declaro também ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento.

_____, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Informações iniciais (confidenciais, apenas para controle da pesquisadora):

- Data da entrevista:
- Hora:
- Local:
- Presencial ou remota:
- Nome do entrevistado

BLOCO 1 – INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

1 – Qual a sua idade?

2 – Qual o seu gênero?

3 – Como você se identifica em termos de raça?

4 – Qual a sua escolaridade?

5 – Qual a sua função?

6 – Há quanto tempo atua nesta função?

BLOCO 2 – ASPECTOS RELACIONADOS À PEDAGOGIA CRÍTICA

7 – Para começar, gostaria que me contasse um pouco sobre a sua escola, em qual região ela fica localizada, se considera que ela está localizada em um contexto de desigualdade social e por quê.

8 – Para você, quais os desafios existentes em atuar na gestão de uma escola em contextos de desigualdade social?

9 – Quais práticas de gestão você adota que considera que podem contribuir para promover uma educação mais inclusiva?

10 – De que maneira suas decisões na direção escolar podem contribuir para promover uma educação mais consciente?

11 – Quais ações são adotadas na sua escola e que você considera que valorizam tanto o desempenho acadêmico quanto competências mais “humanas”?

BLOCO 3 – GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

12 – Quais são os principais desafios que você enfrenta ao fazer a gestão da sua escola?

13 – Na sua percepção, como a equipe escolar pode auxiliar no desempenho e desenvolvimento dos alunos?

14 – Quais as estratégias que você utiliza para lidar com as desigualdades sociais no contexto da sua escola?

15 – Na sua opinião, como a infraestrutura da escola poderia auxiliar no desempenho dos alunos? Poderia me dar exemplos?

16 – Você utiliza informações estruturadas (dados dos alunos, taxas de aprovação/reprovação e outros) para planejar identificar e planejar intervenções com alunos que precisam de apoio adicional? Poderia me dar exemplos?

Agradecimento e encerramento da entrevista

Agradeço a participação. Há algo que não mencionei e que gostaria de acrescentar?