

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jacqueline Andrade Vieira Rodrigues

**A atuação do gestor escolar para permanência de estudantes em situação de
vulnerabilidade**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE

SÃO PAULO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jacqueline Andrade Vieira Rodrigues

**A atuação do gestor escolar para permanência de estudantes em situação de
vulnerabilidade**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política e Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO

2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Diego Moreira
Universidade Ibirapuera - UNIB

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq). Processo n. 131976/2021-4.

This study was financed by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq). Process n. 131976/2021-4.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos que de longe e de perto, manifestaram sua torcida e apoio desde o início dessa trajetória.

A meus pais, Antônio Carlos Rodrigues e Ana Dirce Vieira Rodrigues, que de tantas maneiras, com uma marmita cheia de afeto, um caféquentinho, colo e amor nos dias não tão tranquilos, me traziam de volta quando eu pensava estar perdida.

A meu irmão, Pierre Alexandre Vieira Rodrigues, a quem dedico todo meu amor, respeito e admiração. Por me enxergar de um modo que por vezes eu mesma duvidei.

Ao querido Prof. Me. Edmar Ferreira de Matos pelas provocações, reflexões e incentivo para conhecer os programas de pós-graduação da PUC-SP.

À Karina Alves e Aline Costa, que sonharam e trilharam comigo esse caminho e ressuscitaram em mim o sonho da pós-graduação.

À Viviane Renata Coutinho, pelos dias e noites letivos ou não. Por segurar minha mão, meu riso, meu choro.

A toda a comunidade escolar da EMEF Governador Mário Covas, que me move todos os dias a pensarmos juntos numa escola em que crianças e adolescentes aprendam, sonhem e realizem seus anseios. Sejam acolhidos em suas diferenças e respeitados também por isso. Minha admiração aos profissionais, meu respeito a toda a comunidade e amor imenso a todos os estudantes.

À minha orientadora, Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni, que com generosidade e paciência acolheu minhas dúvidas e inseguranças ao longo da pesquisa.

Aos professores do Programa de Educação: História, Política, Sociedade, pela riqueza inenarrável das aulas que nos faziam sair com a cabeça fervendo e um coração ardente de inquietações e possibilidades.

A vida é loka

Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase quatrocentas páginas na mão.

Umas mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem Nike no pé indo pro trampo com o zoio vermelho de tanto ler no ônibus.

Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando versos na calçada.

O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemados aos diplomas depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria.

As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A vida não é mesmo loka?

(Sérgio Vaz)

RODRIGUES, Jacqueline Andrade Vieira. **A atuação do gestor escolar para permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade**. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PPG.EHPS – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023 (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo elaborar um balanço bibliográfico da produção de teses e dissertações brasileiras sobre ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, em especial, estudantes do ensino fundamental, com destaque para unidades da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Além disso, realiza levantamento das legislações federal e municipal norteadoras das ações do gestor em relação a essa temática. Tem apoios teóricos nos estudos de autores como Bernard Lahire e François Dubet. O levantamento bibliográfico compreende o período de 2018 a 2022, por se tratar do período contemplado pelo Plano Municipal de Educação para a Cidade de São Paulo (2015 – 2025), com maior foco nas publicações a partir de 2018, a fim de considerar as publicações dos últimos cinco anos de intensas publicações a respeito da proteção da criança e adolescente. O levantamento foi realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As teses e dissertações foram selecionadas com base nos seguintes descritores: Permanência / exclusão escolar X papel do Gestor Escolar; Educação escolar / Gestor Escolar X Permanência na educação; Atribuições do Gestor Escolar X Vulnerabilidade social e educacional / Permanência e exclusão escolar. Os dados obtidos foram organizados em quadros e tabelas, agrupando a produção encontrada em relação a: focos de análise, objetivos, metodologia e principais achados das pesquisas. Foram selecionados 13 estudos que articulavam especificamente as relações propostas nos descritores. Tais estudos apresentaram evidências de que o gestor escolar enfrenta desafios de ordem administrativa, pedagógica e social, que contribuem para a evasão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade no Ensino Fundamental. Tais desafios, presentes na realidade escolar, contradizem as atribuições propostas nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Os estudos demonstraram, ainda, que a gestão escolar, baseada no princípio da gestão democrática e no princípio da equidade, promove a educação inclusiva, obtém resultados satisfatórios na qualidade de ensino dos estudantes e contribui para a formação educacional de uma cidadania mais justa, confirmando as hipóteses norteadoras da pesquisa de que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. Além disso, as pesquisas revelaram que as relações entre as práticas do gestor e a experiência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social se constroem sempre em função das diferentes variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, raça, posição social, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares.

Palavras-chave: gestão escolar; permanência escolar; exclusão escolar; ensino fundamental.

RODRIGUES, Jacqueline Andrade Vieira. **The school administrator's performance for the permanence of students in situation of vulnerability.** 102 p. Thesis (Master's Degree in Education: History, Politics and Society). São Paulo: PPG.EHPS – Pontifical Catholic University of São Paulo, 2023 (Advisor: Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

This research aims to elaborate a bibliographical review of the production of Brazilian theses and dissertations about the school administrator's performance for the permanence of students in situation of vulnerability, especially Primary School students, focusing on units in the public education network of the city of São Paulo. Besides, a survey is done concerning the federal and municipal legislations which guided the administrator's performance towards this issue. Authors like Bernard Lahire and François Dubet are part of the theoretical support of this investigation. The bibliographical review concentrates the period from 2018 to 2022, once it is considered in the Municipal Plan of Education for the city of São Paulo (2015 – 2025), with a higher focus on the publications since 2018, in order to gather the intense publications of the last five years about the child and the teenager protection. The review was carried out in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), which were selected based on the following descriptors: school permanence / exclusion X school administrator's role; school education / school administration X permanence in the education; school administrator's attributions X social and educational vulnerability / school permanence and exclusion. Data obtained were organized in charts and tables, grouping the production found in relation to: focuses of analysis, objectives, methodology and main findings of the researches. The 13 selected studies specifically articulated the relations proposed in the descriptors, and presented evidence that the school administrator faces administrative, pedagogical and social challenges that contribute to the school evasion of students in situation of vulnerability in Primary School. Such challenges in the school reality contradict the attributions proposed in the official documents of the Ministry of Education. The studies yet demonstrated that the school administration, based in the principle of the democratic administration and the principle of equity, promotes the inclusive education, obtains satisfactory results in the quality of students' education and contributes to the educational formation of a fair and just citizenship, confirming the research hypotheses that there is a relation of interdependence between the administrator's practice and the permanence of students in situation of vulnerability in Primary School. Besides, the studies revealed that the relations between the administrator's practices and the school experience of the students in situation of social vulnerability are always built depending on the different variables that interfere in this process: age, sex, race, social position, school level and position, types of institutions and school practices.

Keywords: school administration; school permanence; school exclusion; Primary school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro evolutivo das competências do diretor de escola – Linha do tempo entre diferentes governos na prefeitura de São Paulo.....	48
QUADRO 2 – Leitura dos resumos das pesquisas	55
QUADRO 3 – Leitura na íntegra das pesquisas	62
QUADRO 4 – Atividades dos diretores – frequência e adequação.....	72
QUADRO 4 – Atividades dos diretores – frequência e adequação (continuação).....	73
QUADRO 5 – Motivo para acompanhamento pelo núcleo NAAPA	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos estudos encontrados (Dissertações e Teses – 2018 - 2022)....52

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ATE	Auxiliar Técnica de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 DEFININDO “ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE”: O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS ACADÊMICOS E DOCUMENTOS OFICIAIS	22
SEÇÃO 2 UM OLHAR PARA O INVISÍVEL	28
2.1 Olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares segundo Bernard Lahire	28
2.2 A Sociologia da Experiência e a centralidade dos atores na situação social sob estudo segundo François Dubet	35
SEÇÃO 3 ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR	46
SEÇÃO 4 O QUE DIZEM PESQUISAS RECENTES (2018 A 2022) SOBRE ATRIBUIÇÕES DE GESTORES ESCOLARES E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE	52
4.1 Focos, objetivos e questões de pesquisa	67
4.2 Tipos de pesquisa e forma de coleta dos dados	68
4.3 Principais autores citados	68
4.4 As ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	89
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

Para estas considerações introdutórias à dissertação, tomo a decisão de iniciar apresentando ao leitor o contexto de minha aproximação à temática da pesquisa. Tendo crescido em ambiente escolar, o espaço escola, desde muito pequena, sempre foi um espaço em que eu me sentia à vontade. Minha mãe, que hoje cumpre o tempo que lhe falta para solicitar aposentadoria, é agente escolar da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo há quase vinte anos. Antes dela, minha tia, merendeira, sempre me incluía, assim como as minhas primas, nas atividades desenvolvidas na escola. Assim, cresci transitando entre as salas de aulas, cozinha, secretaria de escolas estaduais e municipais que foram, e ainda são, o local de trabalho de muitos dos meus familiares.

Minha relação com a leitura foi criada e alimentada pelo professor orientador da sala de leitura da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ezequiel Ramos Junior, sala de que minha mãe, como agente escolar designada para as funções de limpeza, realizava semanalmente a faxina; durante esse fazer, recebia indicações de livros para que levasse para a filha ler em casa. Eu, a filha, tive acesso a praticamente todo o acervo infanto-juvenil disponível nas salas de leitura da rede municipal.

O contato intenso com a escola fez com que, naturalmente, a educação se transformasse em minha escolha para a formação acadêmica.

Ainda na universidade, ingressei na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo como Auxiliar Técnica de Educação (ATE) – que comumente conhecemos como inspetora de alunos. E ali, há quase 13 anos, iniciava a jornada nesta rede. Desde 2008, foram diversas as funções desempenhadas que ampliaram meu olhar para esse espaço, olhar este que se iniciou ainda pequena, sendo afinado com o passar dos anos por meio das vivências, do estudo, das trocas realizadas entre todos os atores do ambiente escolar que cruzaram meu caminho entre diversas unidades escolares.

Transitar por esses espaços a partir de óticas que se transformaram ao longo de minha história, fizeram com que o entendimento de que a educação é um direito de todos e todas estivesse cada vez mais forte, fazendo-me compreender, também, que cada um, dentro de suas atribuições e responsabilidades, tem um papel a desempenhar para a preservação desses direitos a todos os meninos e meninas que todos os dias ocupam os espaços escolares – e que, pelos mais diversos motivos, deixam estes espaços.

Ao assumir funções da gestão escolar, inicialmente como Assistente de Diretor de Escola e, anos depois, como Diretora de Escola, pude vivenciar de maneira ainda mais intensa

as diversas adversidades atravessadas pelos estudantes, em especial, estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A vivência do isolamento social imposta pela pandemia de Covid-19 e, posteriormente, o retorno às atividades presenciais escancararam ainda mais os desafios enfrentados pelos estudantes que já viviam em situação de vulnerabilidade, não apenas no contexto de dificuldades de aprendizagem, as quais foram agravadas pelas mais diversas manifestações de violências (física, sexual, emocional, negligencial, autoinfligida, estrutural, dentre outras) vividas por crianças e adolescentes. A partir desse momento, o interesse pelas atribuições do gestor no tocante a essas questões tornou-se uma inquietação constante, tornando-se ponto central desta pesquisa.

Dessa forma, identificar os fatores que contribuem, positivamente e negativamente, no processo de permanência dos estudantes da rede pública no nível fundamental de educação torna-se significativo à medida que estes fatores impactam na continuidade da educação de crianças e adolescentes garantido por direito. Este estudo visa, portanto, identificar quais são os fatores, nas atribuições de gestores escolares, que implicam na permanência de estudantes do nível fundamental de educação na cidade de São Paulo.

Vale salientar aqui que a permanência de estudantes na escola vem sendo considerada como um dos maiores desafios da educação pública nos últimos tempos, principalmente se considerarmos o contexto pós-pandemia da Covid-19, deflagrada no Brasil no ano de 2020. A educação, apesar de ser garantida como um direito com o intuito de garantir o desenvolvimento pleno do cidadão pela Constituição Federal Brasileira, apresenta algumas dificuldades por fatores e determinantes sociais que influenciam a permanência de alguns estudantes no seu processo educacional (Brasil, 1988).

Conforme Adorno (2001, p. 12):

O termo vulnerabilidade carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles – e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa, portanto, não apenas uma nova forma de expressar um velho problema, mas principalmente uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança. É uma busca por mudança no modo de encarar as populações-alvo dos programas sociais.

É preciso considerar os fatores sociais e econômicos que influenciam na alta evasão escolar e nos desafios que permeiam a permanência dos alunos no espaço escolar e no

desenvolvimento do processo educacional. Santos e Viana Neto (2021), em seu estudo sobre a permanência escolar na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica, sugerem que as questões que envolvem o desafio da permanência de estudantes na escola devem ser tratadas de forma sistematizada e com um olhar na complexidade.

Da mesma forma, Lemos e Carmo (2016, p. 20) afirmam:

A complexidade dos sentidos que podem ser atribuídos à noção de permanência, por um lado, está atrelada às estratégias por meio das quais são construídos saberes e conhecimentos entre jovens, adultos e idosos e, talvez, às situações de vida que lhes impõem certas escolhas.

Além dessas complexidades, a literatura também aponta as questões de relação entre aluno-professor, bem como o papel dos demais integrantes da instituição escolar como fator determinante para a permanência do estudante no meio escolar. Assim, torna-se fundamental compreender quais são esses papéis e como eles influenciam a permanência dos estudantes. Considerando que a permanência escolar deve ser uma forma de construção coletiva, cabe a compreensão de quais fatores na atuação de gestores impactam direta ou indiretamente na permanência de estudantes em situações de vulnerabilidade, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

Carmo e Silva (2016) apontam que os integrantes escolares devem tensionar ações para a permanência escolar desassociada da evasão. Estes autores reforçam ainda que:

(...) o aspecto mais relevante está no fato de que escrever sobre a permanência escolar sob uma perspectiva instituinte implica em reescrever sobre uma realidade social, econômica e cultural concreta em que os estudantes estão inseridos, enquanto escrever sobre a evasão escolar nos leva à “naturalização” da desigualdade social brasileira como núcleo central de seus argumentos (Carmo; Silva, 2016, p. 47).

Nesta perspectiva, identificar a permanência escolar dissociada da evasão escolar tem gerado importantes reflexões por alguns teóricos do campo da educação. Segundo Tinto (2006), a evasão dos estudantes não é a imagem espelhada de permanecer na escola, e o fato de saber os motivos que levaram à saída do estudante em nada colabora para reverter essa situação (Tinto, 2006).

Além disso, de acordo com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mais de 5 milhões de estudantes no Brasil não permaneceram na escola, do ponto de vista da continuidade do seu processo educacional, o que, de acordo com o estudo, foi atribuído às dificuldades socioeconômicas causadas pela pandemia da Covid-19 (Unicef, 2021).

Do ponto de vista conceitual, é importante diferenciar a “evasão” da “permanência”, tendo em vista as dificuldades atuais enfrentadas por professores e gestores da rede pública de ensino fundamental em manter os estudantes no âmbito escolar.

Evidenciar a permanência torna-se, assim, elemento fundamental para a compreensão desse fenômeno no âmbito da educação brasileira. A realidade do aluno deve ser levada em conta, pois ela mostra fatos sobre sua vida que facilitam a compreensão das relações no âmbito da escola e demais instituições sociais às quais esse indivíduo se integra. Neste estudo, busca-se uma melhor compreensão desse fenômeno, por meio de resultados de pesquisas já realizadas sobre a temática.

Esta investigação se justifica pela necessidade de compreender qual a atribuição do gestor escolar na permanência de estudantes no âmbito escolar, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade nos anos finais do ensino fundamental.

O gestor escolar possui papéis e atribuições importantes no âmbito escolar a fim de garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, bem como propiciar as condições favoráveis para o estudante no fortalecimento da sua identidade como protagonista do seu processo educacional (SMEC, 2003).

A escolha em investigar o papel da gestão escolar na implementação da política curricular está associada ao fato de que, nos últimos anos, pesquisas nacionais e internacionais têm sinalizado que a qualidade do ensino também está associada à liderança de quem dirige a escola. A maneira como o gestor escolar da instituição de ensino lida com a implementação de uma política curricular de caráter obrigatória – se conhece o documento, se acompanha o seu desenvolvimento para prática da sala de aula, se discute o documento com a sua equipe, se acompanha o processo ensino-aprendizagem – pode apontar alguns caminhos para compreender de que forma o currículo oficial é interpretado e praticado no contexto escolar (SOUSA, 2013, p. 19).

O gestor educacional também participa ativamente na garantia de acesso aos estudantes ao ambiente escolar, gerencia instalações e materiais, promove a gestão participativa em conjunto com os outros integrantes da escola, na formação de conselhos escolares que reforçam a cogestão, e legitima a tomada de decisões no ambiente escolar em uma ação colegiada em diferentes níveis de responsabilidade em conjunto com as secretarias municipais de educação (SMEC, 2003).

Além disso, o gestor escolar possui como atribuição o fortalecimento do envolvimento dos pais e da comunidade com o processo educacional. Essa mobilização deve ocorrer de forma responsável e coerente, o que, de acordo com Santos e Viana Neto (2021), possibilita a participação e representação de organizações associativas de pais, alunos e professores,

contribuindo com o aperfeiçoamento do trabalho educativo e o relacionamento da escola com a comunidade.

Considerando tais atribuições, é importante destacar que o papel de gestor escolar inclui não apenas o dirigente e o supervisor de ensino no aspecto macro da gestão escolar, mas também inclui os diretores dentro das intuições escolares em um nível local (Santos; Viana Neto, 2021). O desempenho efetivo do gestor escolar em nível local torna-se dinâmico e impacta significativamente na permanência dos estudantes na escola.

Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, indica a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade, entre outros, como princípios sobre os quais a educação brasileira se edifica (Brasil, 1996).

A condução da escola, sob a inspiração e determinação desses princípios, cabe ao diretor, o qual tem as atribuições, entre muitas outras, de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico. Para tanto, respeitando e ajudando a implementar as normas da gestão democrática da rede ou do sistema de ensino no qual atua, deve garantir a participação dos profissionais da escola na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como a participação das comunidades escolar e local no Conselho Escolar, além dos outros colegiados possíveis, como Grêmio Estudantil. Portanto, seu papel é determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes (Lück, 2009, p. 23).

A atribuição do diretor escolar impacta diretamente na qualidade do trabalho realizado na escola e é destacada em diversas pesquisas sobre gestão e liderança escolar, com base em diferentes abordagens e contextos. Importantes pesquisadores deste campo consideram que a liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar, o que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem, e que, embora moderado,

esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria escolar (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Desde a última década, estudos internacionais têm dedicado especial atenção ao trabalho do diretor, destacando sua relevância para o sucesso do trabalho escolar. Entendemos que os relatórios de pesquisas e documentos publicados neste período sobre o tema têm funcionado como importantes indutores de políticas nacionais para a definição de competências esperadas para o trabalho do diretor escolar.

Em 2010, por exemplo, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou o documento “Improving School Leadership” (Pont; Nusche; Moorman, 2008), “Melhorando a Liderança Escolar” em tradução livre, tendo como referência estudos anteriores sobre a liderança escolar. Este documento teve como foco o desenvolvimento profissional de diretores escolares. De acordo com a apresentação do material, ele foi elaborado para ajudar os decisores políticos, profissionais e outros interessados a analisarem políticas e práticas de liderança escolar. O documento reforça a importância do trabalho do diretor em criar um ambiente propício na escola para a melhoria das práticas de sala de aula e da aprendizagem escolar.

Para elaboração deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e com abordagem qualitativa, conforme descrevemos a seguir.

As leituras realizadas inicialmente para elaboração do projeto de pesquisa levaram ao *desenho da pesquisa*, traçado a seguir, incluindo as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos, as hipóteses e os procedimentos metodológicos para sua realização (coleta, apresentação e análise dos dados).

Questão norteadora

O que dizem estudos acadêmicos (teses e dissertações) recentes e documentos norteadores em âmbito federal e da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre as atribuições do gestor escolar, que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental?

Objetivo Geral

- Retratar, em pesquisas recentes (2018 a 2022), quais são os fatores nas atribuições de gestores escolares que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental.

Objetivos Específicos

- Discutir, a partir dos documentos normativos, as atribuições do gestor no âmbito federal e do município de São Paulo.
- Identificar, em teses e dissertações recentes, quais atribuições do gestor escolar são destacadas para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade nas unidades de ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.
- Analisar em que direção as pesquisas direcionam o foco do papel do gestor no que se refere às situações de vulnerabilidade, cotejando essa abordagem com o referencial teórico.

Hipóteses

As pesquisas revelam que, ao olharmos para as atribuições de gestores escolares e o seu desempenho na gestão, é possível perceber que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental.

As pesquisas também revelam que as relações entre as práticas do gestor e a experiência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social se constroem em função das diferentes variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, raça, posição social, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares.

Metodologia

Quanto à metodologia de pesquisa, optou-se por um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Minayo (2009) afirma que a abordagem qualitativa ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. De acordo com Creswell (2007, p. 187), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, ou seja, o pesquisador faz uma interpretação dos dados partindo de uma visão holística dos fenômenos sociais: “(...) isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo”.

A abordagem qualitativa, na perspectiva de Flick (2004), tem a sua relevância reconhecida no que diz respeito ao estudo das relações sociais, levando-se em conta principalmente a pluralização da vida em sociedade, que tem como consequência as mudanças sociais aceleradas.

Também Lüdke e André (1986) caracterizam a abordagem qualitativa de pesquisa na educação e afirmam que o pesquisador deve assumir uma postura de observador principal do fenômeno de interesse. A partir da questão de pesquisa delimitada, os focos da investigação são estabelecidos, e os contornos do estudo decorrem do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Sobre pesquisa bibliográfica, cumpre ressaltar que, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), uma revisão sistemática da literatura consiste na busca de semelhanças e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência. A compilação de informações em meios eletrônicos é um grande avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente. O objetivo geral de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um tópico, ajudando nas fundações de novos estudos (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Strehl (2011) refere que a pesquisa bibliográfica auxilia na delimitação do escopo da pesquisa e na formulação de questões de pesquisa mais precisas. Ao revisar o que já foi estudado, o pesquisador pode identificar o que já foi abordado e o que ainda não foi explorado a fundo. Esse tipo de pesquisa foca em novas perspectivas e contribuições para a ciência na educação. Além disso, Traina e Traina Jr. (2009) enfatizam que, na pesquisa bibliográfica, deve-se verificar a credibilidade e a relevância das fontes encontradas, evitando informações imprecisas ou desatualizadas. Essa competência é essencial para a produção de evidências científicas confiáveis e para a construção de argumentos sólidos.

Procedimento para coleta dos dados

Quanto aos procedimentos para coleta de dados, os dados foram obtidos por meio da base de dados constituída pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), organizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para a busca dos dados, utilizamos os seguintes descritores: permanência/exclusão escolar x papel do gestor escolar; educação escolar/gestor escolar x permanência na educação; atribuições do gestor

escolar x vulnerabilidade social; e educacional/permanência/exclusão escolar. Para o uso destes descritores, utilizamos os operadores booleanos “and”, “or” e “not”.

Para a leitura e a análise das teses e dissertações selecionadas, construiu-se um instrumento norteador específico para coleta dos dados das pesquisas – Roteiro para análise das pesquisas selecionadas –, disponível no Apêndice A.

Critérios para inclusão/exclusão na busca da seleção dos estudos

Os critérios de inclusão e exclusão na busca e seleção dos estudos foram: a. textos completos disponíveis; b. ano de publicação de 2018 a 2022 – período que se justifica por se tratar este o período contemplado pelo Plano Municipal de Educação para a Cidade de São Paulo (2015-2025), com maior foco nas publicações a partir de 2018, a fim de considerar os últimos cinco anos, período de intensas publicações a respeito da proteção da criança e do adolescente; c. textos em língua portuguesa; e d. tipo de estudo: teses e dissertações brasileiras que tratem do ensino fundamental, com destaque para os estudos sobre a rede de ensino municipal da cidade de São Paulo. Foram excluídos estudos que não contivessem dados relacionados aos objetivos deste estudo após leitura do título, resumo e/ou texto completo, ou que se referissem ao ensino privado ou superior.

Análise dos dados

No que tange aos procedimentos para análise dos dados, estes foram organizados compondo-se quadros-síntese de informações extraídas das pesquisas selecionadas e foram analisados mediante sua relevância para os objetivos do estudo e tratados de forma qualitativa, conforme orientação de Strehl (2011) e de Traina e Traina Jr. (2009), para a operacionalização da pesquisa bibliográfica: localização, seleção e leitura (dos resumos e na íntegra) das pesquisas, organização do material e apresentação dos dados obtidos.

Esta dissertação foi organizada em quatro partes: a Seção 1 recupera, com base em estudos acadêmicos e em documentos oficiais da rede de ensino municipal de São Paulo, a definição de “estudantes em situação de vulnerabilidade”; a Seção 2 se refere à apresentação das leituras relativas aos apoios teóricos; a Seção 3 apresenta o que dizem os documentos oficiais quanto às atribuições do gestor escolar; e, finalmente, a Seção 4 apresenta o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática em estudo, com os dados provenientes da leitura dos resumos de treze pesquisas selecionadas, bem como apresenta os quadros-síntese de informações extraídas da leitura, na íntegra, de seis pesquisas (selecionadas entre as

treze pesquisas iniciais) sobre ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, em especial, estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com destaque para as pesquisas em unidades da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Encerram a dissertação as Considerações finais, as Referências, Apêndices e Anexos.

SEÇÃO 1 DEFININDO “ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE”: O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS ACADÊMICOS E DOCUMENTOS OFICIAIS

*“É o mundo nas costas e a dor nas custas
Trilhas opostas, la plata ofusca
Fumaça, buzinas e a busca
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca
Sono tipo slow and blow, onde vou, vou
Leio vou, voo e até esqueço quem sou, sou
Calçada, barracos e o bonde
A voz ecoa a sós, mas ninguém responde
Miséria soa como pilhéria
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
Fadiga pra nós, pra eles férias
Morre a esperança E tudo isso aos olhos de uma
criança
Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
Aos olhos de uma criança
Quente, barro, tempo, carma, boca, norte
Aos olhos de uma criança
Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
Aos olhos de uma criança
Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
Aos olhos de uma criança*

(Emicida)

Faz-se necessário definir quem são os estudantes em vulnerabilidade tratados nesta pesquisa.

Ao buscarmos a origem da palavra vulnerabilidade, esta vem de *vulnerare* (ferir, lesar, prejudicar) e *bilis* (suscetível à). “O conceito de vulnerabilidade relaciona-se a uma ideia de multideterminação de sua gênese, englobando não apenas a questão socioeconômica, mas também fragilidades afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a serviços” (Hillesheim, 2021, p. 84). Nessa perspectiva, não se trata de uma questão apenas individual, mas também

coletiva, já que se relaciona com o outro a partir de situações que se dão ora no individual, ora no coletivo (Carmo; Guizardi, 2018).

A literatura sobre o tema demonstra que saúde e assistência social comungam da concepção de que o indivíduo vulnerável pode ser descrito como aquele que se encontra mais suscetível a sofrer danos em razão de sua cidadania fragilizada, não se tratando assim, de condição intrínseca ao sujeito, de maneira que é possível afirmar que, ao ser apoiado, este indivíduo encontra condições e capacidades de alterar sua conjuntura, reforçando a tese de que a vulnerabilidade está amplamente associada aos modos de vida coletiva. Tal ideia pode também ser sustentada quando tratamos da criança e do adolescente com aproveitamento escolar abaixo do desejável ou do adequado para sua idade/ano, pois a aprendizagem e o desenvolvimento se concretizam em um espaço/tempo permeado por oportunidades que ofereçam aos estudantes condições materiais, ambientais, metodológicas e psicossociais adequadas às necessidades do bebê, da criança e do adolescente, disponibilizando práticas pedagógicas que contemplem as múltiplas dimensões envolvidas nos processos de aprendizagem (São Paulo, 2021a, p. 10).

A partir da definição trazida pelo documento *Vulnerabilidade e Educação* (São Paulo, 2021a, p. 10), entende-se estudante em situação de vulnerabilidade como aquele que tem sua cidadania fragilizada, a qual é compreendida a partir da garantia de seus direitos. Nesse ponto, é possível e necessário estabelecer uma conexão entre leis, tratados, convenções e declarações que visam a proteção de crianças e adolescentes, como as apresentadas pelo documento *Conhecer Para Proteger* (São Paulo, 2020, p. 10).

- Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade¹.
- Medidas administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência².
- Garantia dos direitos fundamentais e de não ser exposto a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão³.
- Direito à educação sexual esclarecedora (adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e numa abordagem positiva quanto à sexualidade e ao prazer)⁴.
- Direito à educação integral em sexualidade⁵ (baseada em um currículo sobre aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade, com o objetivo

¹ Conforme Princípio VI da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959.

² Conforme Artigo 19º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989.

³ Conforme Artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

⁴ Conforme Item 10 da Declaração dos Direitos Sexuais da *World Association for Sexual Health* (Associação Mundial para Saúde Sexual), de 2014.

⁵ Conforme as Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2014.

de construir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que promovam saúde, bem-estar e dignidade, relacionamentos sexuais de respeito, considerando como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas).

A partir desse documento, podemos entender que o conceito de vulnerabilidade na educação visa prioritariamente à ineficiência da garantia de direitos da criança em suas condições mais básicas. O direito ao amor e a compreensão dos pais e da sociedade, por exemplo, está diretamente relacionado aos direitos humanos básicos, à proteção da infância e à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva (BRASIL, 1990).

A compreensão e a empatia por parte dos pais e da sociedade são cruciais para o desenvolvimento emocional e social da criança. Quando uma criança se sente compreendida, ela se torna mais confiante, capaz de expressar seus sentimentos e emoções, além de desenvolver uma maior capacidade de compreender e respeitar as emoções dos outros. O suporte emocional, o amor e a compreensão contribuem significativamente para a saúde mental e o bem-estar geral das crianças e adolescentes. A ausência desses elementos pode levar a problemas emocionais, como ansiedade, depressão e outros transtornos mentais (BRASIL, 1990).

Dessa forma, a garantia de direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade no contexto educacional é essencial para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, promovendo uma sociedade mais justa, equitativa e empática. A promoção desses valores deve ser uma preocupação de todos, desde a família até as políticas públicas de educação, para a construção de cidadania mais eficiente para as gerações futuras.

É importante ressaltar que a garantia do direito de proteção da criança contra os diversos tipos de violência é uma questão prevalente e contínua e que exige o envolvimento não apenas do setor da educação, mas de toda a sociedade. Ações conjuntas entre governos, instituições, famílias e comunidades são fundamentais para garantir que as crianças cresçam em ambientes seguros, e livres de violência. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, pois pode contribuir para a formação de uma cultura de respeito e paz desde a primeira infância. A garantia de tais condições estão associadas com as medidas educacionais, sociais e administrativas contempladas nas leis e documentos de proteção da criança e do adolescente (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

Para contextualizar essa vulnerabilidade em relação à garantia de proteção contra violência, de acordo com o estudo sobre violência nas escolas do Instituto Paulo Montenegro (2010), a agressão a colegas e professores apareceu como diária em 14% dos entrevistados na

pesquisa, e 18% no caso do Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que a problemática da violência e dos conflitos traz para a escola e para os professores uma série de elementos novos, que, segundo os autores, não são contemplados no programa dos cursos de formação de professores, o que contribui para a perpetuação dessa vulnerabilidade.

Devemos também considerar a presença de questões ligadas à violência doméstica e ao envolvimento com drogas. Nesse estudo, foram encontradas as seguintes variáveis: Pais com problemas de alcoolismo (5%); comércio de drogas na escola (5%); crianças envolvidas com criminalidade (5%); crianças que sofrem agressão (3%) e abuso sexual (2%). Estes são alguns dos fatores de violência no cenário estudantil brasileiro que caracterizam a vulnerabilidade dos estudantes. Garantir aos estudantes a proteção contra violência deve ser um esforço coletivo não apenas dos educadores, mas também da família, do governo e da sociedade.

Nesse sentido, na contramão do conceito de vulnerabilidade, Neri (2018) embasa sua pesquisa no conceito de justiça social, aplicável a este estudo. A autora ancora-se em Cury para trazer a igualdade como princípio de cidadania como norte de eliminação de diferenças discriminatórias e a diferença no reconhecimento do ser humano concreto:

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (Cury, *apud* Neri, 2018, p. 255).

Entendendo a educação como instrumento de justiça social, Neri (2018) afirma que o contexto exige que se assuma uma posição: as escolhas e decisões que são tomadas pela escola impactam os cidadãos que são por ela formados.

No que se refere à relação entre justiça e educação, este estudo parte do pressuposto de que não há neutralidade possível na educação. O momento de aplicação da norma universal exige que se assumam posições políticas para garantia do direito à igualdade e à diferença. Optando-se por uma lógica economicista, mercadológica, competitiva ou por uma lógica voltada à justiça social, para a dignidade humana assumida na centralidade das opções, nos termos da radicalidade crítica, a escola não tem como ficar indiferente aos valores antagônicos postos fora de seus muros. Tais valores adentram a escola e tensionam as opções educativas de todo currículo, ou seja, em todo que-fazer da educação: na forma de gerir, na forma de organizar o tempo e os espaços, nas metodologias adotadas, nos conteúdos a serem abordados, na forma de avaliar. Assim sendo, todas as opções, todos os posicionamentos

adotados impactam o caminho do cidadão que se forma para o mundo (Neri, 2018 p.78).

Além disso, um dos principais desafios na busca da justiça social e redução das vulnerabilidades é garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso equitativo à educação. O princípio de equidade refere-se a assistir e atender a cada pessoa de acordo com a sua necessidade. Isso significa eliminar barreiras econômicas, geográficas, culturais e de gênero que possam impedir alguns grupos de estudantes de acessar a educação. Garantir esses meios torna-se o principal desafio para educadores, governo e sociedade.

A fim de se alcançar tal desafio, Booth e Ainscow (2011) ressaltam a importância da educação inclusiva como fundamental para promover a justiça social. Ela reconhece e valoriza a diversidade de experiências e contextos dos estudantes, garantindo que todos sejam bem-vindos e respeitados no ambiente escolar. A abordagem inclusiva reconhece e atende às necessidades específicas de alunos com deficiências, alunos de minorias étnicas, crianças em situação de rua e outros grupos vulneráveis. Ao promover a inclusão, a educação pode contribuir para a redução de disparidades e preconceitos sociais.

Essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar...Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, à agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidade. Na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas. Serão reeducadas no convívio pedagógico com esses corpos infantis e adolescentes tão agredidos. Somos obrigados a deixar-nos interrogar e até reeducar os valores e também a compreensão teórica com que pensamos a infância (Arroyo; Silva, 2012, p. 30-31).

Outro ponto importante está na responsabilidade pela qualidade de ensino e formação de professores. A fim de ser um instrumento efetivo de justiça social, a educação deve ser de qualidade. Isso envolve garantir que os currículos sejam relevantes e alinhados com necessidades e interesses dos alunos e que a formação dos professores seja adequada para lidar com a diversidade de suas salas de aula. O estudo de Hattie (2009) mostra que a qualidade do ensino é um fator determinante no desempenho acadêmico e no desenvolvimento dos estudantes.

Ainda em se tratando da educação como ferramenta de justiça social, a educação pode ser compreendida como ferramenta de capacitação humana e social. A educação pode empoderar indivíduos, fornecendo-lhes habilidades, conhecimentos e competências para se tornarem cidadãos engajados e agentes de mudança em suas comunidades.

Em conclusão, a educação é um instrumento significativo de justiça social e contribui para a redução de vulnerabilidades quando aplicada de forma equitativa, inclusiva e de qualidade e capacita os indivíduos a transformarem suas vidas e suas comunidades. É fundamental que governos, instituições educacionais e a sociedade em geral trabalhem em conjunto para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica. Dessa forma, podemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

SEÇÃO 2 UM OLHAR PARA O INVISÍVEL

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

(Paulo Freire)

Para este estudo, utilizamos o referencial teórico fornecido por François Dubet (1994) e Bernard Lahire (1997, 2011) – sociólogos que trazem contribuições significativas no campo da sociologia escolar.

2.1 Olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares segundo Bernard Lahire

No tocante à antropologia da interdependência, Lahire (1997, p. 317) ressalta que se trata de “(...) inventar algo como uma nova maneira de pensar o mundo social segundo uma escala individual, ou seja, levando sistematicamente em conta as variações interindividuais e intra-individuais dos comportamentos”.

A antropologia da interdependência, de acordo com Lahire (1997), objetiva traduzir e comunicar as especificidades das trajetórias vivenciadas por estudantes. Em seus estudos, estudantes secundaristas franceses.

Ao invés de simplesmente partir de modelos teóricos estatísticos e de variáveis, como ocorre em análises acerca do papel das escolas na reprodução social, por exemplo, o autor explora uma combinação de métodos que interpretam escalas individuais e macrossociais. A partir desta perspectiva teórico-metodológica, Lahire apresenta o desempenho escolar como um processo contínuo que articula diferentes práticas cotidianas a relações sociais estabelecidas pela própria instituição educacional. Por isso, olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares, para o autor, é essencial (Carniel *et al.*, 2016, p. 184).

No tocante ao âmbito escolar, Lahire (1997) cita que só é possível analisar desempenhos e comportamentos da criança se os observarmos por meio de uma reconstituição da rede de interdependências familiares, responsáveis por constituir seus esquemas de percepção/julgamento/avaliação e como estes reagem quando postos em funcionamento no contexto escolar. A exemplo disso, podemos citar o enfrentamento a regras/demandas.

Para o autor, família e escola podem ser consideradas como redes de interdependências estruturadas por formatos específicos de relações sociais, podendo haver dissonância/consonância, dando origem a diferentes resultados: sucesso/fracasso.

Lahire (1997) apresenta diversos fatores que permeiam as histórias de sucesso ou fracasso escolar que não devem ser ignorados, destacando, entre eles, a mobilização pessoal, o valor que a família atribui à educação, a ordem moral doméstica, o apoio dos pais em ajudar os filhos nas atividades escolares, dentre outros. O autor faz uma análise não pessimista da escola, levando em conta o contexto socioeconômico de forma não fatalista e considerando semelhanças e diferenças possíveis de serem encontradas entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Assim, o entendimento do fracasso/sucesso escolar pode ser atribuído a uma configuração de fatores macrosociais, microsociais, familiares, pessoais e subjetivos (Lahire, 1997).

Chama atenção a questão dos pais analfabetos que, ainda que não possuam a alfabetização, podem, por meio do diálogo e da organização dos papéis domésticos, atribuir lugar simbólico ao filho/à filha que lê, garantindo um reconhecimento ou legitimidade familiar. Lahire (1997) apresenta os conceitos de capital cultural familiar objetivado – como a família que compra e oferta livros aos filhos, ainda que não possa desfrutar da leitura – e de capital cultural incorporado – quando a leitura faz parte da rotina familiar.

Tão importante quanto dispor desse capital cultural é administrar o tempo a fim de que os mais jovens sejam ajudados na construção de seus próprios capitais culturais. Assim, segundo Lahire (1997), não adianta que a família disponha desse capital cultural se não podem transmiti-lo aos filhos. O oposto também se dá quando temos situações em que os pais não leem, mas orientam a escrita/leitura dos filhos a partir de solicitações, jogos ou idas à biblioteca.

Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se “pertencem” a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência (Lahire, 1997, p. 339).

Considerando essa perspectiva, ao olharmos para as atribuições de gestores escolares e o seu desempenho na gestão, podemos perceber que existe uma relação de interdependência

entre a prática do gestor e a permanência do estudante, como se esta permanência caracterizasse um resultado ideal e esperado a partir da prática de atuação do gestor escolar.

Ainda em relação à contribuição do modelo teórico de Lahire para este estudo, buscamos compreender as questões de desigualdade escolar e o entendimento sobre como a incorporação do social tem implicações na vida escolar dos alunos.

Nesse contexto, consideramos a reflexão de Lahire (2011) acerca das desigualdades presentes no contexto escolar. O autor se refere ao fato de que, para Bourdieu (1994), as experiências anteriores do indivíduo adquirem sentido com base no *habitus* familiar já constituído.

A coerência das disposições sociais interiorizadas depende da coerência dos princípios de socialização aos quais o ser social foi submetido; entretanto, segundo Lahire (2004), nas sociedades que apresentam forte diferenciação social – nas quais a educação das crianças deixou de ser monopólio da família – pode ser grande a heterogeneidade das disposições incorporadas pelos indivíduos (Resenha, s.d, n.p.).

Lahire (2011) aponta que famílias com baixos recursos, principalmente no tocante ao capital escolar, tendem a apresentar dificuldades na escolarização; em contrapartida, também aponta que aquelas famílias que apresentam alto grau de vulnerabilidade de acesso a recursos podem ainda assim apresentar exemplos de sucesso escolar. Assim, famílias com renda ou escolaridade semelhantes podem gerar crianças que apresentam desempenhos escolares diferentes, ainda que possuam capitais similares.

Tal cenário pode, portanto, se apresentar como um grande desafio sociológico para pesquisas que consideram apenas dados estatísticos relativos, como renda ou escolaridade, sem aprofundamento das questões. Diferenças “secundárias”, que serão abordadas à frente, podem ser fatores essenciais para compreensão de tais distinções em famílias, à primeira vista, semelhantes.

Lahire (2011) aponta, ainda, a necessidade de articulação entre o plano da reflexão macrosociológica, que tem como base apenas os dados estatísticos, e aquele da descrição etnográfica de objetos singulares. Sugere que abordagens apenas estatísticas necessitam ser alternadas com outras que possam realizar a interligação entre as variáveis em “tecidos sociais específicos” ou “configurações sociais singulares”, fazendo uma crítica ao fato de que as abordagens estatísticas, conforme organizadas, reúnem realidades muito diferentes em uma mesma categoria, em detrimento à sua singularidade, sendo a singularidade essencial para a compreensão do problema que se apresenta.

Segundo Lahire (2011), os dados surgem justamente de seus contextos e das situações sociais que se apresentam, com uma lógica que lhes é própria, e passam por transformações segundo a lógica do quantificável/mensurável, por meio da utilização de critérios e variáveis passíveis de objetificação.

O autor traz luz à sua preferência pelo “microscópio sociológico”, pois lhe permite observar heterogeneidade naquilo que, à primeira vista, pode parecer homogêneo, como “um meio social” ou “uma família”. Para tanto, apresenta alguns exemplos, como o caso de dois avós detentores de grande capital escolar que se apresentam, à primeira vista, de modo equivalente na linguagem das variáveis; no entanto, a partir da lógica da contextualização, é possível identificar diferenças nos dois contextos. Por exemplo, se um deles mantém contato regular com os netos e compartilha, de alguma forma, o seu capital, enquanto o outro raramente os visita, ambos não serão considerados equivalentes (Lahire, 2011).

Para o caso dos fenômenos de sucesso/fracasso escolar, o modelo puramente estatístico apontaria como causa, primeiramente, o meio ou grupo social em que a criança está inserida. No entanto, quando alteramos o foco do objetivo, passa-se a considerar também outros fatores, como as diferenças entre as famílias, que se apresentavam, a princípio, como equivalentes, passando a construir contextos sociais com maior precisão, considerando as configurações particulares de cada família e observando práticas e formas de relações sociais que conduzem a facilidades ou dificuldades escolares (Lahire, 2011).

O autor não opõe a escala individual do social à macrosociologia, considerando que essa escala, que permite a análise das disposições sociais, pressupõe, em sua análise, o apoio do conhecimento disponível sobre o que mais forma o indivíduo, como informações sobre as instituições escolares, universos profissionais ou instituições culturais, esportivas, religiosas, etc. Para o autor, a observação do comportamento do indivíduo pode trazer importantes contribuições para a compreensão de determinados fenômenos macrosociológicos.

Em seus estudos, Lahire (2011) também traz os conceitos de Bourdieu (1994), apontando que tais conceitos deixam de ser pertinentes à análise quando se altera a escala de observação e o foco se volta para a descrição/análise das distintas modalidades de contexto de socialização familiar ou escolar – ainda mais quando associados esquemas mentais e comportamentais da criança em sua disposição social. Segundo Lahire, Bourdieu não dedicou suas pesquisas às dimensões individuais das práticas sociais, mantendo seu foco nas dimensões macrosociais.

Lahire (2011), deste modo, pontua que não existe transmissão unilateral, uma vez que o destinatário também contribui na construção de sentido da mensagem, já que lhe atribui

sentido nessa relação, a partir, também, de seus próprios recursos, previamente adquiridos em outras relações. Para o autor, o conceito de transmissão não é suficiente para explicar completamente a apropriação/construção de sentido realizado pelo receptor, não considerando as variações que podem existir pelas próprias características do receptor, como gênero ou idade.

No tocante ao conhecimento, observa-se que o autor conceitua sua concepção de criança, assim como seus comportamentos, ações, reações ou personalidade, que só são compreensíveis a partir de suas relações sociais familiares. Aponta que os esquemas comportamentais e cognitivos da criança são construídos, de modo gradual, por meio das relações de interdependência em que ela está inserida.

Não se trata, no entanto, de uma reprodução direta da própria família e de seus modos de agir, mas de um processo baseado no espaço de comportamentos e representações que se apresentam como possíveis, a partir das atuações cotidianas dos adultos, que servem como delimitadores não conscientes das ações da criança. Desse modo, os traços de personalidade da criança são produto de sua socialização passada, mas permanecem em constante atualização no presente (Lahire, 2011).

Quanto ao contexto escolar, Lahire (1997) considera que os comportamentos e o desempenho das crianças são compreendidos apenas pela reconstituição da rede de interdependências familiares por meio das quais foram constituídos seus esquemas de percepção, julgamento e avaliação e pelo modo como tais esquemas são postos em funcionamento no âmbito escolar das relações sociais que ali se estabelecem. Assim, o fracasso escolar pode estar associado à carência de disposições e procedimentos cognitivos ou comportamentais que sejam capazes de oferecer respostas de acordo com o que a escola exige, ou seja, o que se interiorizou no contexto familiar pode não facilitar o enfrentamento às demandas do contexto escolar, como comportamentos, práticas de linguagem ou orientações cognitivas.

Lahire (2011) pontua que escola e família constituem-se como redes de interdependência estruturadas por formatos específicos de relações sociais, podendo haver, nessa rede, maior ou menor dissonância ou concordância nas relações que se estabelecem, o que pode dar origem a resultados que podem divergir entre sucesso ou fracasso. As relações de interdependência são, assim, o centro do trabalho de Lahire. Lahire aborda os perfis de configurações sociais e de gênero científico inspirados na literatura e aponta que Bourdieu busca definir os indivíduos a partir de seu capital econômico e cultural e do volume como estes se apresentam no indivíduo.

Dessa forma, as múltiplas disposições apresentadas por Lahire tratam de pertencimento social. O capital cultural de Bourdieu (1994) ilustra a ideia de transferência. Seu conceito de herança pode servir como exemplo para a naturalização da ideia de transferência de disposições, sendo que, nesse caso, a transferência ocorreria sem o consciente conhecimento do transmissor ou do receptor e não se dá naturalmente, mas é fruto de um trabalho incessante, sem a garantia de que ocorrerá de forma idêntica entre os diferentes atores envolvidos nestes processos.

Para Bourdieu (1994), é justamente o capital cultural que garante a perpetuação dos marcadores sociais de reprodução da estrutura social. Para Lahire (2011), é mais possível que se encontrem atores sociais com disposições heterogêneas e contraditórias do que atores homogêneos e coerentes, uma vez que cada ator pertence a distintos grupos que, de igual modo, não são homogêneos e também passam por transformações: “[...] vivemos experiências variadas, diferentes e, por vezes, contraditórias. Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos” (Lahire, 2011, p. 56).

Outro ponto importante trazido por Lahire (2011) trata-se do conceito de “configuração social”, apresentado como o conjunto de elos constituintes de uma parte intencionalmente escolhida da realidade social, como uma relação de interdependência. Considera os indivíduos como seres sociais que se relacionam de modo interdependente, ocupando diversos lugares nessas redes. Possuem capitais e recursos que estão associados a esses lugares e às relações que se estabelecem no interior de cada configuração social. No tocante à escola, esses perfis de configurações sociais se apresentam de modo complexo, pois existe, nesse contexto, o cruzamento entre as configurações escolares e familiares. Assim, conforme mencionado previamente, os desempenhos escolares só podem ser compreendidos a partir da interação entre as redes de interdependência, não podendo ser observadas isoladamente.

Lahire (2011) destaca a pluralidade de configurações familiares existentes nos meios populares, trazendo luz às diferentes trajetórias escolares de crianças cujo capital familiar é semelhante. Faz esta análise descrevendo configurações familiares singulares e combinações de traços gerais. Para isto, utilizou cinco temas em sua análise: formas familiares da cultura escrita, ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar, condições e disposições econômicas e, por último, investimento pedagógico.

Lahire (2011) estabelece um ponto importante quando leva em consideração não apenas as semelhanças e diferenças mais evidentes, mas traz luz às diferenças “secundárias”

entre as famílias com renda ou escolaridade semelhantes. Para o autor, esses temas são importantes pois, relacionados às características individuais, são relevantes para o desempenho e a adaptação da criança à cultura escolar.

Uma vez que a escola é fundada numa cultura escrita, o autor reforça que a proximidade com a escrita é aprendida pela criança por meio do exemplo, interesse ou da ação dos adultos, como nos hábitos para organização doméstica, fatores que podem ser de grande relevância para seu sucesso escolar. Vivências positivas de seus genitores com a escrita acabam por transmitir vivências escolares positivas para seus filhos. Assim como vivências não positivas podem transmitir angústias e bloqueios. No que diz respeito à escolaridade, o autor aponta ser preferível uma família sem capital escolar do que uma que tenha passado por uma vivência não positiva na escola.

Outro ponto trazido por Lahire (2011) trata-se da organização doméstica, como controle financeiro, agenda, listas, calendário, apontando que ela exerce relevante efeito na formação da criança no tocante a refrear desejos e suspender a urgência prática, além do estabelecimento de uma disposição à regularidade, à organização e ao respeito aos horários. Tal planejamento também implica numa relação com o tempo, numa posição mais reflexiva com relação ao presente, passado e futuro, permitindo ao sujeito dominar elementos anteriormente dominados apenas de modo prático, agora organizado e dominado também por meio da linguagem.

Lahire (2011) analisa, ainda, o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1994). Para o autor, as práticas cotidianas de escrita se apresentam como atos de ruptura em relação ao senso prático do indivíduo, mantendo uma relação negativa com a memória prática, ou pré-reflexiva, do *habitus*, defendido por Bourdieu (1994), por meio da racionalização de suas atividades, exercendo sobre elas um controle simbólico.

Lahire (2011), no entanto, defende que nem todas as práticas têm o *habitus* como princípio. Ainda que defenda a possibilidade de planejamento e racionalização, o autor aponta que, em termos de disposições incorporadas, os indivíduos agem com vontade e consciência, com foco em objetivos e aspirações, atribuindo precedência explicativa aos diversos processos de socialização e ressaltando, particularmente, a importância da família na constituição das disposições do indivíduo.

Bourdieu (1994) postula que as estruturas cognitivas empregadas pelos agentes sociais para conhecer o mundo social são estruturas sociais incorporadas, e esse processo envolve a incorporação das estruturas objetivas. No entanto, para Lahire (2011), o modo como se caracteriza essa relação com a exterioridade faz parecer que essas estruturas existem de forma

independente, no entanto, as propriedades e capitais, que são utilizados por Bourdieu para constituir as condições objetivas de existência, só existem quando em relações de interdependência, encarnadas em seres sociais concretos que foram constituídos justamente por meio dessas mesmas relações.

Por fim, Lahire (2011) sugere que a oposição ator/estrutura desaparece quando consideramos os seres sociais como construídos de modo contínuo por meio de relações de interdependência. São, assim, duas apreensões de uma mesma realidade, não realidades diferentes.

O sucesso ou fracasso escolar são compreendidos, portanto, entre dois códigos linguísticos, ou dois arbitrários culturais (dominante e dominado), e dois tipos de relações com a linguagem (escritura escolar e oral-prática). Estes não apagam as situações mistas e ambivalentes daqueles estudantes considerados como “medianos”, que possuem experiências escolares “fortes” a tal ponto de se sobreporem a experiências não escolares. É importante pontuar que, ainda em se tratando de crianças consideradas como “com dificuldades de aprendizagem”, mesmo estes não saem da escola sem passar por alguma transformação e mesmo entre estes é possível encontrar resultados ambivalentes. Assim, as relações com a linguagem a partir da cultura escrita são definidas entre sucesso ou fracasso escolar (Lahire, 2011).

2.2 A Sociologia da Experiência e a centralidade dos atores na situação social sob estudo segundo François Dubet

Dubet (1994) ressalta que a relação entre experiência social e o sistema ocorre por meio de combinações subjetivas a partir de questões objetivas – o que leva a uma pluralidade de sistemas e não a uma unidade social. O sentido da experiência social seria, portanto, ligado à forma como se dá a experiência subjetiva e não à forma como estes indivíduos são socializados no sistema. Essa diferença entre socialização e subjetivação provoca o fenômeno que Dubet (1994) chama de instituições “desinstitucionalizadas”, como a escola, por exemplo.

Dubet (1994) centra seu trabalho na teoria denominada Sociologia da Experiência, sociologia política e sociologia do “indivíduo” e da individuação. Analisando a evolução da experiência de alguns alunos e relacionando as mudanças ocorridas na socialização com as transformações do sistema educacional ao longo da história, afirma que as funções da escola não se resumem unicamente à reprodução social, mas também produzem indivíduos que têm um certo número de atitudes e disposições.

Ainda que, durante muito tempo, a escola tenha sido considerada uma instituição de socialização com a intenção de assegurar a interiorização de conhecimentos e modelar personalidades, identifica-se uma diferença entre socialização (formação dos atores sociais) e a subjetivação (formação de sujeitos autônomos). A escola é, então, definida a partir da distribuição de qualificações educativas, produzindo um tipo de indivíduo que não se reduz somente à sua utilidade social e de integração e oferecendo papéis e maneiras de viver conjuntamente.

Dubet (1994) apresenta a Sociologia da Experiência, afirmando que a escola assegura sempre a transmissão de cultura e de competências sociais, mas assume outras nuances ao passar pelos atores, quando estes passam a ser agentes de sua própria socialização, definindo a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema.

A experiência escolar é definida pelas referências a uma cultura capaz de formar um sujeito autônomo para além da utilidade dos papéis. Às vezes, o pertencimento e as experiências da competição escolar se opõem à autenticidade individual e o interesse por si se separa do interesse escolar ou da utilidade social (Dubet, 1998, p. 6).

Com o conceito de subjetivação, que diz respeito à ação do ator, este incorpora elementos da experiência a sua prática. Assim, as experiências vividas ao longo de sua trajetória, por integração, estratégias e subjetivação, podem e serão relevantes no tocante à experiência escolar. Uma experiência ligada às diferenças sociais. Como aponta Giovanni (2011, p. 95), analisando o pensamento de Dubet:

Em muitas de suas pesquisas, Dubet debruça-se sobre a experiência escolar, estudando em profundidade os diferentes atores do processo educativo. Desse modo ele mostra e denuncia a desarticulação das funções da instituição escolar e os mecanismos de confirmação e multiplicação das desigualdades no interior das escolas, e faz isso revelando que as diferenças sociais correspondem a diferentes.

Assim, é possível pensar na ideia de uma escola justa, que se preocupa de maneira especial em garantir um bom tratamento aos alunos que não obtiverem o sucesso de desempenho na competição meritocrática, normalmente marginalizados e responsabilizados pelo seu mau resultado escolar, de modo a não perpetuar desigualdades, mas oportunizar situações e experiências que se somem às aquelas já vividas pelos estudantes.

A análise do papel da escola nos mecanismos de exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola 'acrescenta', alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a

simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos ‘efeitos’ escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses ‘efeitos’ não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto, um papel que não pode ser negligenciado (Dubet, 1994, p. 35).

Para tratar o mérito escolar como um princípio de justiça, é necessário supor uma igualdade de acesso, porém, mesmo essa igualdade de acesso não significa igualdade em resultados, daí a necessidade de dissociarmos a ideia de que acesso e permanência se referem a um mesmo conceito. É necessário considerar as reflexões de Dubet (1994) quando coloca que a perspectiva meritocrática acaba por exigir mais dos estudantes menos favorecidos, já que parte do princípio de que todos tiveram oportunidades iguais, o que é socialmente comprovado que não se considerarmos as experiências de cada um.

Considerando que buscamos entender os processos de atuação e desempenho de gestores escolares em influenciar a permanência de estudantes em vulnerabilidade social no ensino fundamental, os aspectos subjetivos propostos por Dubet (1994) são pertinentes como referencial teórico deste estudo.

Em relação aos aspectos sociais no contexto escolar, Dubet (1994) traz uma reflexão norteadora das experiências entre os atores sociais no contexto escolar. É importante ressaltar que, ao refletirmos sobre a Sociologia da Experiência na ótica de Dubet (1994), entendemos que se trata do estudo das representações, emoções, ações, condutas e, sobretudo, das maneiras como os atores as explicam.

Além disso, Dubet (1994) reflete acerca da subjetividade e atividade dos atores nas diferentes esferas sociais que os cercam – a escola, a família, o trabalho, os cenários e problemas urbanos, como os movimentos sociais, a imigração, a juventude, a violência, a justiça. Especificamente, em sua obra *Sociologia da Experiência Escolar*, Dubet (1994) refere que a escola deixa de ser uma instituição e passa a obedecer a uma racionalização centrada nos atores. A experiência escolar se dá pela lógica de integração entre os diversos atores que compõem o cenário escolar. Dessa forma, a escola elementar, considerada como os anos iniciais no Ensino Fundamental no Brasil, caracteriza-se por ser a primeira lógica da integração entre alunos, professores e demais atores que compõem o ambiente escolar (Dubet, 1994).

Já no que seria considerado o ensino fundamental no Brasil, Dubet (1994) explica que, nessa experiência escolar, ocorre a dissociação entre os processos de socialização dos atores e de subjetivação, uma vez que os atores passam a buscar maior objetividade em suas práticas e experiências sociais no ambiente escolar. Dubet (1994) explica o método da sociologia social

como dependente de outras ciências sociais, visando criar um sistema coerente de interpretação das experiências subjetivas dos atores:

A Sociologia da experiência social, visto que parte da subjetividade dos atores, do seu trabalho e da sua autonomia depende da família muito alargada das sociologias compreensivas, é também uma sociologia analítica que tem em vista interpretar condutas e discursos, decompô-los em elementos simples e recompor a experiência social segundo um sistema coerente. Mas esse trabalho sociológico sobre o trabalho dos atores não se reduz a um modo de leitura sociológica, a uma forma de olhar ou de escrita. Ele deve provir de um método suscetível de dar lugar à subjetividade dos indivíduos, capaz de tratá-la o mais objetivamente possível. Aqui a objetividade provém em primeiro lugar de um modo de construção do material, a partir das categorias banais da experiência. Ela deriva também de um tipo de argumentação entre os sociólogos e os atores (Dubet, 1994, p. 229).

A sociologia da experiência escolar, portanto, trata da capacidade dos indivíduos em construir sua própria experiência e de falarem sobre ela. Os estudos de Dubet (1994) constituem uma contribuição valiosa para a compreensão da educação e disponibilizam um acervo de publicações e evidências de seus métodos para facilitar a compreensão da experiência social no âmbito escolar. Isto permite aos educadores aprender com essas experiências de forma sistemática, no lugar dos protocolos de exclusão que são aplicados nos casos de fracasso escolar, bem como da prevalência da desvalorização pessoal ainda muito frequente no Brasil (Dubet, 1994).

Dubet (1994) aborda os diferentes tipos de sistemas presentes nessa experiência social como os sistemas de integração, sistema de competição e sistema cultural. No ambiente escolar, existem os alunos que são oriundos de uma classe média que, no caso de bom desempenho escolar, são destinados à escolas com maior renome. Da mesma forma, existem os alunos oriundos de classes mais vulneráveis, que atualmente compõem uma “massificação” social, que ficam vulneráveis a terem piores experiências e desempenho escolar. Portanto, na análise dos atores escolares do ensino fundamental ao ensino médio, revelam-se os efeitos das desigualdades nas diferenças sociais com que se confrontam dia a dia os alunos e os professores. Para Dubet (1994), esse mecanismo de confirmação e multiplicação das desigualdades no interior das escolas faz parte das experiências sociais no âmbito escolar e torna-se objeto de estudos para propostas de mudanças no papel da escola.

A escola, dentro desse contexto, possui um papel importante e requer mudanças significativas na forma como exerce o seu papel nas experiências dos estudantes. Consideramos, por exemplo, a utilidade dos diplomas concedidos pelas instituições escolares que atestam o aproveitamento do estudante, mas não garantem uma qualificação profissional. Este fenômeno dentro da educação brasileira é amplamente observado pelo número de

profissionais que não possuem os elementos necessários para desempenhar funções profissionais com qualidade técnica e científica.

Além disso, vemos um novo público de alunos e professores oriundos da massificação escolar que trouxe um sentimento de distância cultural e estranhamento dos alunos em relação a normas e regras escolares dos professores. Enquanto estas questões não forem abordadas e refletidas em vista das mudanças de paradigmas e contextos sociais que a sociedade vem passando, principalmente dentro do âmbito escolar, será cada vez mais difícil intervir nestas problemáticas. Para Dubet (1994), a escola não somente reproduz desigualdades, mas as acentua. A exclusão escolar é o resultado dessa “escola democrática de massas” – a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de desempenhos. Sendo assim, ela integra os seus atores mas continua a excluir por outra instância.

A reflexão a ser realizada gira em torno de como a escola deve acolher e tratar os seus estudantes com pior desempenho. Como tornar a experiência escolar satisfatória e inclusiva para os alunos em vulnerabilidade social, mantendo a preservação de sua dignidade? De acordo com o estudo de Dubet (1994), os alunos mais vulneráveis e com pior desempenho são frequentemente coagidos a aceitar o seu fracasso e a se adequarem a métricas de medição de méritos impostos pelo sistema escolar.

Essa democratização escolar, na qual se busca por uma igualdade de oportunidades de acesso à escola, criou novas situações e sentimentos de injustiça entre os diferentes atores escolares. As distâncias de desempenhos entre os melhores e mais fracos não se reduzem, ou seja, os alunos oriundos das classes populares continuam com grandes dificuldades e terminam os seus estudos sem nenhuma qualificação. De acordo com Dubet (1994, p. 95), “a experiência é uma atividade cognitiva do sujeito, é uma maneira de construir o mundo e, sobretudo, de verificá-lo, de experimentá-lo”.

Dentro do modelo teórico proposto por Dubet (1994), o sistema de integração define o indivíduo pelas suas origens sociais e culturais; o sistema de competição é caracterizado por situações que envolvem interesses diversos dos atores, e o sistema cultural se caracteriza pela diversidade da cultura dos atores envolvidos. Esses três sistemas contribuem, portanto, para a desigualdade dos atores no âmbito escolar.

Dubet (1994) defende a criação de uma escola justa, na qual a lógica da subjetivação se dê por um processo de socialização entre todos os atores no contexto escolar. Os estudantes que tiveram pior desempenho escolar na lógica meritocrática devem ser bem tratados e não serem marginalizados por seus desempenhos insatisfatório. Ainda quanto a lógica da subjetivação, esta pode ser definida como a tensão que ocorre entre as representações dos

indivíduos e as relações sociais e depende dos pontos de vistas paradigmáticos de cada ator no âmbito escolar.

Dubet (1994) também aborda a lógica estratégica que está ligada aos constrangimentos das situações ou jogo das relações sociais. No âmbito escolar, ela pode ser compreendida como a forma de interesses que o estudante tem em relação aos seus objetivos educacionais, com respeito aos recursos que possui para alcançar objetivos, status e posição social no meio escolar.

Como modelo teórico, na Sociologia da Experiência, Dubet (1994) sugere a construção do conceito de experiência social para explicar mudanças sociais atuais e o modo de pensar o próprio conhecimento. A base de seus argumentos está nas reflexões sobre as teorias sociológicas contemporâneas e as suas atividades de pesquisador, ou seja, as suas próprias experiências em torno de ações realizadas como professor de sociologia e como pesquisador de assuntos como movimentos sociais, juventude, imigração e escola.

Assim, é possível compreender as razões pelas quais o conceito de experiência é tão relevante para o autor. Já que, além de se tratar de um objeto e modelo teórico, assim como um conjunto de práticas sociais características da sociedade contemporânea ao autor, estas também estão vinculadas a fundamentos teóricos e metodológicos do mesmo. Partindo das exposições de Dubet (1994), pensar o termo “experiência” como um modelo teórico implica na forma como as teorias sociológicas se apresentam na atualidade, vislumbrando um campo amplamente diverso, com variedade de modelos, métodos e objetos cada vez mais distantes da sociologia clássica.

Faz-se importante lembrar que, na sociologia clássica, as noções de papel, função, valor e instituição eram o centro da discussão da sociedade, na qual os atores interiorizavam o social, e sua ação era a materialização/realização das normas. Até então, os atores eram integrados a um sistema pelo conjunto de princípios comuns, enquanto que hoje, segundo o que postula Dubet (1994, p. 14), “as teorias gerais são tratadas, nos fatos, como teorias parciais”, ou seja, a discussão atual gira em torno da ideia de distância entre o ator e o sistema, separando a subjetividade dos indivíduos e a objetividade do sistema. A partir disto, os movimentos sociais deixaram a ser sustentados pelas “leis da História”, com a ideia de que as organizações surgem como construções e não como organismos funcionais, e as condutas mais banais passam a ser consideradas estratégias e não realização de papéis (Dubet, 1994).

Nesse sentido, “experiência” é compreendida como uma junção de lógicas de ação que se combinam na experiência social e ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema, de modo que condutas sociais são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos

(Dubet, 1994). Com a noção de experiência como conjunto de práticas da sociedade atual, faz-se necessário abordar dois fenômenos contraditórios refletidos por estas lógicas: a representação emocional e a atividade cognitiva dos indivíduos.

A experiência a partir da representação emocional é vista como uma forma de sentir ou como um forte estado emocional no qual o ator, deixando de ser livre, descobre uma subjetividade pessoal, como, por exemplo, nas experiências afetivas, religiosas, familiares, a partir da representação do vivido.

A experiência como uma atividade cognitiva apresenta-se como uma maneira de construir, verificar ou experimentar o real, como quando falamos de experiência de trabalho ou, como no caso, experiência escolar.

Deste modo, a experiência constrói os fenômenos a partir das categorias de entendimento e da razão. Na sociologia, são consideradas categorias sociais. Assim, Dubet (1994) nomeia como experiência social “as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade”.

O autor, a partir da experiência social, aborda as representações, condutas e modos dos atores. São condutas individuais combinadas a partir de diversas racionalidades e lógicas.

Faz-se necessário pontuar que a sociologia traz a experiência como uma combinação de lógicas de ação, que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator, assim, articula diferentes lógicas de ação, uma vez que é justamente essa dinâmica que constitui a subjetividade e a reflexividade do ator.

Para tanto, Dubet (1994) postula sobre os princípios de análise essenciais a partir da perspectiva de Weber, como a ação social sem unidade, em que não existe apenas um sistema ou uma lógica, mas sim uma pluralidade, entre as quais não existe hierarquia, ou, ainda, uma diversidade analítica não hierárquica da ação. Weber propõe, então, uma tipologia da ação múltipla, com pluralidade de significações: ação tradicional, ação racional em relação aos meios, ação racional em relação aos valores e a ação emocional, no entanto, cada uma destas é caracterizada por uma lógica que lhe é própria e identificada com as pretensões dos indivíduos.

Dubet (1994), no entanto, aponta que os intérpretes de Weber se ativeram apenas à ação racional em relação aos meios, ainda que todas as lógicas sejam significativas. Ele aponta a ação tradicional como vista de modo subjetivo pelos atores, enquanto que a ação emocional é aquela considerada como no limite da ação social. As ações tradicionais, como outras ações, são objetivadas subjetivamente pelos atores. Somente a ação emocional é considerada o limite da ação social, próxima tanto da reflexão quanto da ação.

Por outro lado, o autor explica que, na sociologia da religião de Weber, o tema da “tensão” centra-se na tensão entre diferentes lógicas, como a tensão entre a profecia e a sua rotinização, e a tensão nunca resolvida entre a fé e o capitalismo. Cada ator emprega uma lógica diferente e, além do pessimismo desencantado, diferentes tipos de ação assumem um perfil mais analítico e dramático quando a racionalidade instrumental domina. As diferentes ordens de valores do mundo confrontam-se numa luta irreparável. Como pano de fundo desta teoria, fé e razão confrontam-se numa série de oposições: legitimidade do carisma e razão jurídica, crença e responsabilidade, nação e capitalismo.

Para Dubet (1994), à medida que a racionalidade perfeita e a unidade social deixam de existir, a conduta da sociologia clássica se torna empírica. A “ação” é definida pelas relações sociais – segundo Weber, a ação social deve ser definida não apenas pelas orientações normativas e culturais dos atores, mas também pela natureza das relações sociais. Para explicar melhor essa parte, Dubet (1994) apoia-se diretamente no argumento de Weber:

[...] atividade é um comportamento humano - não importando ser um ato exterior ou interior, de uma omissão ou de uma tolerância – quando e na medida em que os agentes lhe mostrem um sentido subjetivo. E atividade social é a atividade que segundo o sentido que é visado pelo agente ou pelos agentes, se prende com o comportamento de outrem, em relação ao qual se orienta o seu desenvolvimento [...] (Dubet, 1994, p. 110).

O autor indica que uma ação pode ser, ao mesmo tempo, uma orientação subjetiva e uma relação, existindo uma profunda correspondência entre essas dimensões. Nesse sentido, Dubet (1994) indica que as lógicas elementares que estruturam a experiência não estão apenas no campo das orientações normativas, mas são também definidas pelas relações sociais, considerando que a orientação da ação e o tipo de relações sociais em que estão inscritas compreendem duas faces de um mesmo conjunto. O sentido vivido pelo ator não determina a natureza das relações nas quais ele está envolvido, como não são essas relações que fixam o sentido da ação (Dubet, 1994).

Ainda nesse sentido, Dubet (1994) reforça que a análise da experiência social estabelece três práticas importantes e necessárias de análise intelectual: a) Analítica – cuja função é isolar e descrever a lógica de ação presente em cada experiência concreta. Segundo Weber, uma experiência reúne vários tipos puros de comportamento, que devem ser distinguidos porque se misturam na mesma experiência social, e o ator inclui todos eles.

Portanto, é improvável que as experiências sociais sejam identificáveis por tipos puramente comportamentais. É preciso compreender a própria atividade do ator, pois,

neste caso, o indivíduo está sempre no meio de várias lógicas. Isso ocorre porque apenas tipos puros de ação podem ser construídos intelectualmente, e não pode haver tipos puros de experiência, porque a experiência social é sempre uma construção histórica, um “tipo histórico” composto de tipos puros, segundo Weber.

Nessa compreensão, Dubet (1994), citando Raynaud, afirma que os tipos ideais “puros” são antidualéticos e não contraditórios, enquanto os próprios tipos históricos podem ser complexos e até contraditórios. Incluem a evolução da experiência ao sistema, sintetizada e catalisada por atores nos níveis individuais e coletivos, que são as formas de compreender o que são as diferentes lógicas dos sistemas sociais. Mesmo que possamos pensar nos sistemas sociais como produtos da ação social, é certo que toda lógica pura de ação não pertence inteiramente ao ator. Primeiro, porque é uma lógica que implica coerência, uma força racional, na qual nem tudo é possível no caso de toda lógica de ação. Em segundo lugar, porque é determinado pela natureza do sistema social a que se refere.

Dubet (1994) também discute três características básicas que surgem no comportamento social.

A primeira característica envolve a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais do comportamento que organiza suas condutas. Os indivíduos agem com base em vários elementos de suas vidas e experiências sociais. Isto significa que os papéis, o estatuto social e a cultura não são suficientes para definir elementos estáveis de ação, porque, embora estejam ligados ao sistema, têm interpretações pessoais do que fazem de uma forma coerente e significativa.

Na segunda característica, aponta-se a distância subjetiva que um indivíduo mantém do sistema. Os atores mantêm sempre uma distância crítica porque nunca se limitam a afirmar as suas próprias vidas. Antes, interpretam, representam e defendem-se por meio das suas próprias práticas e experiências no mundo que já existe. O autor vê esta distância como parte da heterogeneidade das lógicas de ação que se cruzam na experiência social atual e, portanto, como um problema porque faz de cada um o próprio autor de sua experiência.

Por fim, a terceira característica refere-se à construção da experiência coletiva, no sentido de que esta substitui a noção de alienação dentro da análise sociológica. À medida que acontecimentos importantes como os movimentos sociais se afastam das ideias clássicas de sociedade, a forma como eles se manifestam na sociedade atual se modifica, ou seja, deixam de reunir os indivíduos em um projeto comum, pois, o movimento que existe são os movimentos sociais desmembrados, denominados “novos movimentos sociais”; agem de

maneira parcial, e a alienação ocorre quando as relações de dominação privam os atores do domínio de sua própria experiência.

Nesse sentido, Dubet (1994) traz a experiência social como uma forma de construir o mundo que é individual e coletiva. Subjetiva, a partir da representação do mundo vivido. Pode ser também definida como cognitiva, a partir de uma construção crítica do real, do julgamento e da reflexão crítica de seus indivíduos, a fim de redefinirem suas experiências.

Dubet (1994) afirma que cada experiência social é resultado da articulação de três lógicas da ação, sendo estas a integração, a estratégia e a subjetivação. Ou seja, cada ator, individual ou coletivamente, adota esses três elementos da ação, e estes, simultaneamente, definem uma orientação objetivada pelo ator e uma maneira de se relacionar com o outro.

Desse modo, a partir da integração, o ator é definido por suas origens e visa mantê-las ou fortalecê-las numa sociedade, concebida como um sistema de integração.

Seguindo pela lógica da estratégia, o ator define seus interesses a partir da concepção de sociedade compreendida como um “mercado”. Na ação estratégica, coexistem interesses concorrentes dentro de um outro tipo de sistema.

Já na lógica da subjetividade social, o ator é representado como um sujeito crítico que se confronta a uma sociedade concebida a partir de um sistema de produção/dominação. Numa relação de constante tensão entre a cultura e as relações de dominação que ocorrem a todo momento.

Portanto, a partir da percepção de experiência social, Dubet (1994) postula que o sujeito é constituído a partir da construção de uma ação autônoma e de identidade própria, considerando a pluralidade de mecanismos que se iniciam e se encerram a partir das experiências vividas. A partir disso, este sujeito é obrigado a opor a si mesmo frente a uma diversidade de lógicas de sua ação. Esse é, então, o momento em que surge o sentimento de estranheza ou não pertencimento do ator em relação ao sistema. O sujeito é constituído por um jogo de tensões a partir da pluralidade de lógicas de ação presentes na experiência social de cada indivíduo. Há, assim, a necessidade de explicar a si mesmos como constroem suas práticas. Quando essa reflexão ocorre, define-se a autonomia dos atores, tornando-os sujeitos, uma vez que os atores não podem ficar presos aos seus papéis (Dubet, 1994).

Vale ressaltar que estes modelos teóricos aqui apresentados são relevantes e demonstram que a escola pode ou não provocar o sucesso ou o insucesso, igualdade e desigualdades em estudantes, dependendo das experiências vivenciadas por esses atores. Refletir sobre a vulnerabilidade dos estudantes no âmbito escolar com base nestes conceitos

da sociologia contribui significativamente para uma melhor compreensão e discussão da temática deste estudo.

SEÇÃO 3 ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!

(Guimarães Rosa)

Para compreendermos a respeito das evidências das atribuições de gestores escolares em relação à situação de permanência e vulnerabilidade dos estudantes no ensino fundamental, é fundamental compreender o que se espera no tocante às competências desejadas aos gestores escolares nos principais documentos educacionais. Uma vez que refletimos nessas atribuições, a compreensão acerca dos desafios enfrentados pelos gestores torna-se facilitada.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) as atribuições do gestor na educação são definidas principalmente nos artigos 13 e 14 da Lei nº 9.394/1996. Essas atribuições são destinadas aos diferentes níveis de gestão, ou seja, aos gestores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e da educação superior (ensino superior). Dentre estas, zelar pela qualidade do ensino e promover a formação continuada e de qualidade dos professores, são algumas atribuições que contribuem efetivamente para a redução de vulnerabilidades no ensino de estudantes no ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Estas atribuições corroboram com o preconizado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) que reforça que o gestor deve liderar, garantindo que o currículo e as práticas pedagógicas estejam alinhados com os objetivos e competências previstos nos documentos de orientação curricular. O gestor deve promover a articulação curricular entre as diferentes etapas da educação básica, de modo que haja uma progressão de aprendizagem ao longo dos anos escolares. Ele deve assegurar que o currículo esteja organizado de forma coerente e integrada, promovendo uma educação continuada e significativa. Além disso, deve apoiar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, garantindo que eles tenham conhecimento da BNCC e saibam como aplicar suas diretrizes em suas práticas de ensino (BRASIL, 2017). Isso inclui oferecer oportunidades de capacitação e de troca de experiências. Vale ressaltar, que este é um processo contínuo e que o gestor deve monitorar e identificar eventuais desafios nesse processo e ajustar as estratégias

conforme necessário a fim de reduzir os prejuízos educacionais e as disparidades entre os estudantes.

Outro ponto importante é que a BNCC também contempla como atribuição dos gestores a promoção da participação ativa dos diferentes atores da comunidade escolar, como alunos, pais, professores e funcionários, na construção e revisão do currículo e nas decisões relacionadas à implementação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). A participação da comunidade é essencial para a construção de uma educação mais contextualizada e inclusiva. Estrategicamente a BNCC preconiza que o gestor deve incentivar a integração de temas transversais no currículo como saúde ambiental, educação para cidadania, entre outros, de forma a promover uma formação integral e abrangente dos estudantes. Contudo, é importante destacar que as atribuições do gestor devem se ajustar ao contexto e a realidade escolar de cada região. O gestor educacional desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista das secretarias municipais de educação, levando em consideração os contextos sociais de cada município, as atribuições do gestor escolar são definidas de acordo com as normas e regulamentos específicos do sistema educacional municipal de cada cidade. É importante observar que as responsabilidades do gestor podem variar de acordo com o nível da escola (educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos) e as orientações de cada Secretaria Municipal de Educação no Brasil.

De forma geral, são algumas das atribuições comuns do gestor escolar no município: realizar a gestão pedagógica, no qual deve-se planejar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas da escola, assegurando a adequação do currículo às diretrizes curriculares municipais e garantindo a formação continuada dos professores; a gestão administrativa e financeira da escola. Nesta atribuição, o gestor deve gerir os recursos materiais e financeiros da escola de forma eficiente, garantindo a manutenção da infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e gestão adequada dos recursos orçamentários disponíveis. Além disso, espera-se que o gestor estabeleça relações com a comunidade escolar e promova a interação e a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e funcionários, em decisões relacionadas à escola e à educação dos estudantes.

Ainda em relação às atribuições do gestor escolar, garantir a segurança e o bem-estar dos estudantes e promover um ambiente escolar acolhedor e seguro em que se promova o respeito e a convivência harmoniosa está entre os princípios esperados à nível de educação municipal. Por fim, o gestor escolar deve implementar políticas educacionais que assegurem

que todas as ações estejam alinhadas com os objetivos educacionais do município. Além disso, avaliar periodicamente o desempenho dos estudantes e identificar pontos de melhoria, visando a intervenção quando necessário também se trata de uma atribuição importante do gestor escolar quando se trata de redução de vulnerabilidades na educação. Desta forma, também é esperado à nível municipal de educação, o desenvolvimento de parcerias com organizações governamentais e não governamentais, empresas e instituições que possam ampliar os recursos e oportunidades da escola para contribuir na formação de seus estudantes.

No tocante às atribuições do gestor escolar na rede municipal de ensino do município de São Paulo, é possível observar uma mudança nas competências exigidas para o profissional que a ocupar esta função. Tais competências são previstas por meio de legislações que historicamente foram sendo transformadas a partir da mudança dos governos municipais e das mudanças no cenário educacional.

Para isso, trazemos a este estudo o quadro elaborado por Almeida (2021) com um resumo das transformações nas atribuições do diretor de escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo ao longo dos anos 1989 a 2016.

QUADRO 1 – Quadro evolutivo das competências do diretor de escola – Linha do tempo entre diferentes governos na prefeitura de São Paulo

Prefeitura de SP Período	Lúiza Erundina Jan/1989 a Dez/1992	Paulo Maluf Jan/1993 a Dez/1996	Marta Suplicy Jan/2001 a Dez/2004	Fernando Haddad Jan/2013 a Dez/2016
	Decreto 32.892 de 23/12/1992 Podemos considerar esse decreto bem inovador, visto que há um documento norteador sobre as atribuições do diretor, visto que o momento temporal, ocorre logo após a promulgação da Constituição de 1988, os destaques para esse documento: - Os verbos no imperativo, sempre cumprir, verificar, garantir; - Cumprir disposições legais; - Coordenar os espaços da unidade; - Coordenar a matrícula e transferência dos alunos; - Aplicar penalidades; - Prestação de Contas sobre os recursos financeiros - Conselho de Escola; - Apurar irregularidades; - Verificar documentações; - Controlar férias, frequência, pagamento e vida funcional dos servidores da unidade; - Elaborar e participar do Plano da Escola e dos Projetos da Unidade; - Participar e Elaborar reuniões pedagógicas com a coordenação; - Arquivamento e divulgação da legislação dentro da unidade; - Garantir a preservação dos bens patrimoniais e do prédio escolar, sempre com a atualização do inventário patrimonial; - Chamar a comunidade a sempre participar da instituição; - Instaurar e dar prosseguimento ao CRECE.	Decreto 33.991 de 24/02/1994 O decreto publicado por Paulo Maluf revoga o do governo de Luíza Erundina, todavia, muitos pontos são preservados, tendo como destaque diferencial: - Criação e supressão de classes para atender a demanda; - Coordenar o processo de escolha e atribuições de classes, aulas e Decreto 35.216 de 22/06/1995 O decreto publicado por Paulo Maluf mantém a mesma estrutura do anterior, tendo apenas a atribuição diferenciada os turnos da escola, distribuição de classes por turno da escola para o diretor realizar.	Portaria nº 1.971/1998 Marta Suplicy publica uma nova portaria com orientações, todavia não revoga o Decreto do governo anterior. Chamamos atenção para: - Comunicação ao Conselho Tutelar sobre faltas, dificuldades de aprendizagens dos alunos; - Garantir a liberdade de expressão de manifestação e organização em todos os níveis, bem como o acesso da representação sindical e estudantil na escola; - Expedir portaria de nomeação/cessação dos auxiliares de educação;	Decreto 54.453/2013 Fernando Haddad revoga o Decreto do governo anterior. - Acompanhar e implementar programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais; - Submeter a apreciação de instância superior, a implantação de propostas curriculares diferenciadas; - Garantir o acesso e permanência do aluno na unidade; - Organizar a escala de férias; - Gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados; - Aplicar penalidades aos servidores de acordo com as normas; - Coordenar a elaboração do PPP, em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola; - Elaborar plano de trabalho da direção com o Assistente de Direção; - Implantar em conjunto com a equipe normas de convivência; - Favorecer a viabilização de projetos à luz do PPP, e com a comunidade; - Possibilitar a introdução das inovações tecnológicas; - Prover condições para atender aos alunos com deficiência; - Implementar a avaliação da unidade; - Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em conexão com o PPP; - Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade; - Planejar estratégias que possibilitem relações de cooperação entre todos da unidade; - Promover a integração da unidade com a comunidade, assim como atividades; - Coordenar a gestão da unidade, promovendo a efetiva participação da comunidade na tomada de decisões, além de preservar o prédio escolar;

Fonte: Almeida (2021, p. 37).

Partimos do governo Erundina, cuja gestão compreendeu o período de 1989 a 1992, momento em que houve uma importante mudança nas atribuições do diretor escolar que, até então exercia uma função apenas fiscalizadora. Durante essa gestão, foram normatizados os afazeres de diversos profissionais da educação e, em especial, do diretor de escola, a partir da publicação do Regimento Comum das Escolas Municipais – Decreto n.º 32.892/1992 (ANEXO D) e do Estatuto do Magistério Público Municipal – Lei n.º 11.229/1992, trazendo o conceito de gestão democrática, com a participação da comunidade interna e externa de forma representativa por meio dos colegiados. Em contrapartida, por mais que o texto do Estatuto do Magistério Público trouxesse diversos aspectos da gestão democrática, este apresenta-se com um rol de atribuições taxativas, com verbos no imperativo, fazendo alusão à ação fiscalizadora do diretor.

Já na gestão seguinte, do então prefeito Paulo Maluf, de 1993 a 1996, houve uma nova publicação das atribuições do diretor escolar com o Decreto n.º 35.2196/1995 e Decreto n.º 33.991/1994, que revoga o Decreto n.º 32.892/1992 publicado pela prefeita anterior e, que adiciona especificidades quanto aos turnos de funcionamento das unidades. Alinhados à sua proposta de governo, trazia um viés de controle, trabalho em equipe e instrução, com uma abordagem mercantilista, de modo que esperava-se que o diretor atuasse como gerente na busca por resultados.

Apenas na gestão da prefeita Marta Suplicy, fica evidenciada nas atribuições do diretor escolar a obrigatoriedade de notificação ao Conselho Tutelar para os casos de faltas e dificuldades de aprendizagens dos estudantes. Isso se dá pela publicação da Portaria n.º 1.971/1998, que não revoga o decreto anterior, mas acrescenta algumas orientações que dizem respeito não apenas ao controle e gestão de pessoas, resultados e recursos, mas também com atenção aos indivíduos, com foco na garantia dos direitos.

Já durante a gestão do prefeito Fernando Haddad, de 2013 a 2016, é publicado o decreto n.º 54.453/2013 (ANEXO A), que revoga o decreto anterior que regia as atribuições do diretor de escola, trazendo em seu Artigo 5º, Inciso IV, “garantir o acesso e permanência do aluno na unidade educacional”, além de outras atribuições com vistas à gestão democrática por meio do fortalecimento dos colegiados.

Este decreto já apresenta o diretor de escola não apenas como um cumpridor de demandas burocráticas de teor fiscalizatório, mas como um gestor dos tempos, espaços e

recursos humanos e financeiros com vistas à garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e aprendizagem dos estudantes.

Quando adentramos no período pandêmico em virtude da situação de emergência imposta pela covid-19, observa-se uma série de publicações que objetivavam a não perda do vínculo dos estudantes com a escola, e tais proposições são elencadas a partir de Instruções Normativas e Recomendações do Conselho Municipal de Educação a partir de março de 2020. Destaca-se a Instrução Normativa de n.º 20/2020, alterada pela Instrução Normativa n.º 21/2020, que estabelece os procedimentos para notificação ao Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência contra bebês, crianças e adolescentes. Tal Instrução traz atribuições específicas ao diretor quanto à necessidade de notificação desses casos aos órgãos competentes.

Ainda durante o período pandêmico, é publicada a Recomendação n.º 07/2021 do Conselho Municipal de Educação, que traz a busca ativa escolar como um importante e necessário recurso para a garantia da frequência, mas também da permanência dos estudantes na escola.

De acordo com o levantamento realizado pelo Conselho Municipal de Educação a partir dos dados trazidos pela Secretaria Municipal de Saúde do município, em 2020 foram registrados como nascidos vivos 12.490 filhos de mães adolescentes, conforme dados de dezembro de 2020, registrados pelos SINASC/CEInfo/SMS-SP. O estudo também aponta os casos de distorção idade/série que traz o número de 31.275 estudantes com distorção de pelo menos um ano, além de indicar o número de 5.181 estudantes evadidos no ano de 2019 (São Paulo, 2021a).

Algumas ações são indicadas às Unidades Educacionais a fim de potencializar os colegiados, com vistas ao fortalecimento da gestão democrática, além da prevenção contra o abandono do processo educacional, como realizar processos de classificação, reclassificação, recuperação/reforço, compensação de ausências, previstos na Lei de Diretrizes e Bases, Artigos 23 e 24, contribuindo para prevenir o abandono do processo educacional e, portanto, minimizar a defasagem idade/ano escolar e a formação de comissões – participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade educacional (Conselhos de CEI/Escola/CIEJA/CEU, APMs, Grêmios Estudantis, Comissões de Mediação de Conflitos, entre outros), objetivando o mapeamento e monitoramento dos estudantes e sua participação nas atividades propostas pela escola, além do levantamento e monitoramento de informações sobre as vulnerabilidades em que se encontram, é importante para prevenir o abandono escolar.

Apesar de se esperar que a aplicação de todas essas atribuições levasse ao sucesso educacional, à redução de vulnerabilidades e à permanência destes estudantes, evidenciamos, neste estudo, que, ainda que seja possível estabelecer relação entre a atuação do gestor escolar e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade, existem fatores externos à escola que interferem na superação desses desafios, sendo necessária a ação conjunta de diversas instâncias do Estado, não devendo, por isso, recair unicamente sobre a escola ou sobre o gestor escolar a responsabilidade pela superação de todas as problemáticas da educação pública.

SEÇÃO 4 O QUE DIZEM PESQUISAS RECENTES (2018 A 2022) SOBRE ATRIBUIÇÕES DE GESTORES ESCOLARES E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

No que se refere à relação entre justiça e educação, [...] não há neutralidade possível na educação. O momento de aplicação da norma universal exige que se assumam posições políticas para garantia do direito à igualdade e à diferença.

(NERI, 2018, p.78)

Para dar início a esta pesquisa, foi feito o levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As teses e dissertações foram selecionadas com base nos seguintes descritores: Permanência / exclusão escolar x papel do Gestor Escolar; Educação escolar x Gestor Escolar; Permanência na educação x Atribuições do Gestor Escolar; Vulnerabilidade social e educacional x Permanência e exclusão escolar, considerando o período de 2018 a 2022. Os resultados desse levantamento estão sintetizados na Tabela 1, apresentada a seguir.

TABELA 1 – Distribuição dos estudos encontrados (Dissertações e Teses – 2018 - 2022)

DESCRIPTOR	TÍTULOS ENCONTRADOS	TÍTULOS SELECIONADOS
Permanência escolar / gestor escolar	356	04
Exclusão escolar / gestor escolar	180	03
Vulnerabilidade social x permanência escolar	115	02
Vulnerabilidade social x permanência e exclusão escolar	144	04
TOTAL	795	13

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no levantamento realizado.

Destes 795, foram selecionados 13 títulos específicos que articulam as temáticas permanência escolar/vulnerabilidade social/exclusão escolar/gestor escolar.

As pesquisas selecionadas foram:

- ALMEIDA, S.K.W. **O diretor de escola e a gestão escolar:** formação e prática em escolas municipais paulistanas. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2021.
- AZEVEDO, Elaine Salete Moretto de. **A função social da escola:** desafios do gestor escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Lages – SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Lages-SC: Universidade do Planalto Catarinense, 2021. Disponível em: <https://uniplaclages.edu.br/biblioteca>.
- BARBOSA, Aldovano Dantas. **Estratificação educacional:** medidas de exclusão educacional em meio a pandemia do COVID-19. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba-MG: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022.
- CYMBALUK, Mabel Aparecida. **Gestor escolar em tempos de pandemia:** marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba – PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.
- GOMES, Rafaela Gila. **Fracasso escolar:** a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto - SP: Centro Universitário Moura Lacerda, 2018.
- GOMES, Marcella Tomelline Alves. **Acompanhamento escolar em famílias populares:** estudo em bairro vulnerável de Ouro Branco – MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Ouro Preto – MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2022.
- FERREIRA, David Gois. **Democracia e educação:** correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus – AM: Universidade Federal do Amazonas, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede2/8617>.
- FREITAS, Amanda Gurgel de. **Implicações da atuação da Diretora Escolar para a gestão democrática da escola pública:** estudo de caso no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre – RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.
- MONTEIRO, Mirella de Carvalho. **Direito à permanência escolar:** contribuição para políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, 2021.

- OLIVEIRA, Izabela Dellangelica Carvalho de. **Qualidade do ensino escolar da rede público municipal de Campinas (SP):** Ações da equipe de gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas – SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16527>
- PENNINCK, R.B. **Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Cidade de São Paulo, 2019.
- ROCHA, Andreza Maria de Souza. **Equidade nos territórios vulneráveis do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Cidade de São Paulo, 2021.
- SILVA, Edite Santanna da. **Violência(s), favela e subjetividade(s):** textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro – RJ: Universidade Federal Fluminense, 2020.

Os dados extraídos da leitura dos resumos das pesquisas foram reunidos no Quadro 2, apresentado a seguir.

QUADRO 2 – Leitura dos resumos das pesquisas

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL	FOCO DA PESQUISA
ALMEIDA, Sandy Katherine Weiss	O diretor de escola e o gestor escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas	2021	Universidade Nove de Julho	Compreender a construção entre formação e prática de diretores na gestão escolar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo.
AZEVEDO, Elaine Salete Moretto De.	A função social da escola: desafios do gestor escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Lages – SC	2021	Universidade do Planalto Catarinense	Quais possibilidades de contribuição do gestor de escola pública municipal para com os aspectos da função social da escola?
BARBOSA, Aldovano Dantas	Estratificação educacional: medidas de exclusão educacional em meio a pandemia do COVID-19	2022	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Em que medida a natureza do enfrentamento educacional na Pandemia do Covid-19, compreendida como políticas públicas para o acesso da classe trabalhadora à educação, vem sendo utilizada como Estratificação social na educação?
CYMBALUK, Mabel Aparecida	Gestor Escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola	2021	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	A presente pesquisa tem como objeto de trabalho a problemática da gestão escolar no período da pandemia da Covid-19 e os impactos trazidos pelo fechamento das escolas em seu trabalho no cotidiano escolar, ao analisar os desafios encontrados pelos gestores a partir das legislações assinadas no período de março de 2020 a março de 2021.
FERREIRA, David Goes	Democracia e educação: correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito	2021	Universidade Federal do Amazonas	A correção de fluxo escolar consiste em medidas estratégicas e políticas com bases legais, educacionais e pedagógicas que visam equacionar a distorção idade-ano.
FREITAS, Amanda Gurgel de.	Implicações da atuação da Diretora Escolar para a gestão democrática da escola pública: estudo de caso no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Qual a dimensão da influência da atuação da diretora escolar, para a gestão democrática da escola pública, no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre?
GOMES, Marcella	Acompanhamento Escolar em famílias populares: estudo em	2022	Universidade Federal de Ouro	Quais as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas por famílias moradoras de um território socioeconomicamente

Tomelline Alves.	bairro vulnerável de Ouro Branco – MG		Preto	vulnerável? Como estas famílias se relacionam com a escola de seus filhos?
GOMES, Rafael Gila	Fracasso escolar: a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola'	2018	Centro Universitário Moura Lacerda	Este estudo tem como intuito discutir o fracasso escolar, suas possíveis causas e as questões que perduram durante a trajetória escolar de alunos do Ensino Básico, por meio de seus relatos, atentando-se especificamente para o processo vivenciado no Ensino Fundamental e Ensino Médio
MONTEIRO, Mirella de Carvalho	Direito à permanência escolar: contribuição para políticas públicas	2021	Universidade de São Paulo	Avaliação crítica com caráter propositivo sobre a política pública para a garantia da permanência escolar.
OLIVEIRA, Izabela Dellangelica Carvalho De	Qualidade do ensino de escolas da rede municipal de Campinas (SP): Ações da equipe de gestão escolar	2022	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Investigar as ações desencadeadas por gestores escolares em prol da melhoria da qualidade do ensino do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar
PENNINCK, Renan Brasil	Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo.	2019	Universidade Cidade de São Paulo	investigar se houve ampliação da equidade educacional nos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental em São Paulo e, em caso positivo, verificar se há indícios de que o fenômeno se estenda, também, às localidades da cidade classificadas como sendo de alta vulnerabilidade social.
ROCHA, Andreza Maria de Souza	Equidade Educacional nos territórios vulneráveis do município de São Paulo	2021	Universidade Cidade de São Paulo	Verificar se o município de São Paulo ampliou a equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal, em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa, e como essa situação se verifica nas escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social
SILVA, Edite Santanna da.	Violência (s), favela e subjetividade (s): textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (s)	2020	Universidade Federal Fluminense	Analisar as potencialidades e subjetividades de crianças e adolescentes que convivem com a violência no espaço-tempo de suas vidas, e de como representam e significam o seu cotidiano

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na leitura dos resumos.

Para ampliar os dados do Quadro 1, a síntese da leitura dos resumos das pesquisas elencadas é iniciada com a análise realizada por Almeida (2021), que busca, em sua pesquisa, relacionar a formação e a prática do gestor, considerando as atribuições legais previstas e os saberes e habilidades necessários à função, a partir do levantamento das dimensões do trabalho do diretor escolar da rede municipal de educação da cidade de São Paulo,.

Os desafios do gestor escolar no tocante à função social da escola são abordados no trabalho de Azevedo (2021), a partir da pesquisa realizada em uma unidade da rede municipal de Lages (SC), questionando quais as possibilidades de contribuição do gestor de escola pública municipal para com os aspectos da função social da escola. Dentre as percepções da pesquisa, do gestor ou gestora exige-se a necessidade de liderança para gerir uma equipe organizada, concentrada e democrática, na construção coletiva do PPP. Aponta a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação principalmente no tocante ao tema da gestão democrática e participativa.

Gomes (2018) discute o fracasso escolar, possíveis causas e questões que atravessam a trajetória dos estudantes que chegam ao Ensino Médio, a partir dos relatos trazidos pelos estudantes de suas trajetórias desde o Ensino Fundamental, procurando identificar quais fatores contribuíram para a potencialização das dificuldades elencadas pelos entrevistados. Com as discussões, propõe-se a reflexão sobre como os contextos familiares podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e revela que as propostas do sistema de recuperação ofertadas a esses alunos não têm sido efetivas, sendo necessário um novo movimento, considerando também as necessidades reais advindas desses sujeitos que são muitas vezes intitulados como “invisíveis”.

Já Ferreira (2021) pesquisa a correção do fluxo escolar e como essas medidas, estratégicas e políticas, agem de modo a equacionar a distorção idade-ano, que é um grande desafio quando pensamos em políticas públicas desde o processo de democratização da educação no Brasil, entendendo essa correção como parte das ações que visam a garantia do acesso e permanência na escola, entendendo a correção de fluxo como direito do estudante pautado na promoção da qualidade da aprendizagem.

Barbosa (2022) discute o enfrentamento da pandemia da covid-19 pelo viés da educação e compreender de que maneira o encaminhamento dado contribuiu para a intensificação da estratificação social da educação, criando um paralelo entre acesso e permanência. Propõe, também, uma análise do cenário educacional após duas décadas da chamada democracia educacional e um desenho de um modelo interventivo no contexto pós-

pandemia. O trabalho analisa as mudanças que exprimem a exclusão daqueles que são ignorados no ambiente escolar e também fora dele.

Ainda abarcando a temática do contexto pandêmico, Cymbaluk (2021) analisa o contexto a partir da problemática da gestão escolar diante dos desafios impostos pela alteração do cotidiano escolar, trazendo desafios no tocante à alteração das rotinas e fazeres e questionamentos sobre como garantir os processos durante esse período, fazendo um resgate sobre o papel do gestor e as habilidades necessárias para que este exerça seu papel, somando-se a problemática imposta pela pandemia de covid-19.

Sobre o contexto pós-pandêmico ocasionado pela covid-19, Oliveira (2022) propõe um estudo sobre as estratégias e ações da gestão escolar na busca da qualidade da educação básica a partir da análise de dados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de duas escolas que integram a rede municipal de Campinas (SP). Evidencia-se que a pandemia implicou em um novo cenário. Um ponto interessante apontado na pesquisa é que, na perspectiva dos participantes, o IDEB, indicador que tem sido utilizado para expressar a qualidade do ensino, não é capaz de mensurar a realidade das escolas. O estudo aponta, dentre outros itens, a complexidade da gestão democrática, articulada à qualidade do ensino.

Freitas (2022) se propõe a analisar qual a dimensão da influência da diretora escolar na gestão democrática da escola. Fazemos aqui um necessário destaque para o dado apontado de que a função de diretor escolar é exercida, em sua maioria, por mulheres. Demonstra que fatores como tempo, atribuições e natureza da atividade estão em constante disputa, assim como o currículo e a finalidade e o caráter da educação pública que são fatores mais relevantes, conforme apontado pela pesquisa, do que o termo propriamente dito “democrático”.

Gomes (2022) investiga o acompanhamento escolar em famílias populares no município de Ouro Branco (MG), questionando as formas de acompanhamento e como se dá o relacionamento com a escola, tendo como principal objetivo investigar como ocorre a participação dessas famílias junto às escolas de seus filhos. A partir da pesquisa, evidenciou-se que, ainda que as famílias tivessem poucos recursos econômicos e culturais, valorizavam e apoiavam como podiam a vida escolar de seus filhos. Embora vivessem em situações vulneráveis, desejavam que, por meio da educação, os filhos alcançassem outros espaços.

Silva (2020) se propõe a sistematizar o diálogo entre educação, favela e pedagogia social, analisando as potencialidades e subjetividades de crianças e adolescentes que

convivem com a violência cotidianamente, voltando-se para a potência dos coletivos e das produções infanto-juvenis.

Monteiro (2021) inicia sua pesquisa afirmando que o acesso à educação, principalmente no Ensino Fundamental já foi praticamente universalizado, no entanto, ainda encontra-se dificuldades em manter a frequência dos alunos até a conclusão da educação básica. Essa situação fica mais evidente quando se trata de alunos em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, propõe uma avaliação crítica com caráter propositivo sobre a política pública para a garantia da permanência escolar, foco da pesquisa. Monteiro (2021) revisita e propõe uma articulação intersetorial para superação da exclusão/evasão escolar.

Penninck (2019) investiga, em sua pesquisa, se houve ampliação da equidade educacional nos anos iniciais em unidades da rede municipal da cidade de São Paulo e, em caso positivo, se isto também se deu nas localidades consideradas de alta vulnerabilidade da cidade. Aponta que a literatura indica que a vulnerabilidade social afeta o desempenho escolar dos alunos, além de evidenciar a necessidade do olhar para equidade educacional na cidade de São Paulo.

Na pesquisa de Rocha (2021), o objetivo é verificar se o município de São Paulo ampliou a equidade educacional no Ensino Fundamental, em especial, com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa. Aborda o princípio de justiça e política educacional e igualdade de base/igualdade de conhecimentos adquiridos. Quando aborda a questão da vulnerabilidade social, aponta que esta afeta o desempenho dos alunos. Faz uso do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e identifica que a rede municipal de São Paulo ampliou sua capacidade de gerar aprendizagem para todos, mesmo aqueles com menor índice socioeconômico, mas restam ainda desvantagens entre grupos sociais e locais de moradia específicos, apontando que permanecem em desvantagem meninos negros e moradores de territórios vulneráveis.

De um modo geral, a leitura dos resumos dessas pesquisas revela que é possível estabelecer relação entre as dificuldades de aprendizagem e estudantes em situação de vulnerabilidade e a atuação do gestor escolar.

É possível, ainda, identificar os desafios para os gestores escolares em relação à permanência de estudantes nas instituições escolares, com destaque para a cidade de São Paulo. Consideramos, assim, que este estudo pode gerar dados para a formulação de novas políticas públicas e/ou mudanças em políticas existentes, de forma a redirecionar estratégias e promover uma maior aderência dos estudantes à escola e à continuidade do seu

desenvolvimento educacional. Além disso, fatores socioeconômicos podem ser variáveis relevantes nesse processo, envolvendo as relações entre gestor escolar, alunos, pais e comunidade.

Para esta parte do trabalho, das 13 pesquisas selecionadas inicialmente, 6 foram alvo de leitura integral, por serem estudos referentes a redes de ensino municipais: 4 da cidade de São Paulo, 1 da cidade de Ribeirão Preto (SP) e 1 da cidade de Campinas (SP), a saber:

- ALMEIDA, S.K.W. **O diretor de escola e a gestão escolar:** formação e prática em escolas municipais paulistanas. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2021.
- GOMES, Rafael Gila. **Fracasso escolar:** a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto - SP: Centro Universitário Moura Lacerda, 2018.
- MONTEIRO, Mirella de Carvalho. **Direito à permanência escolar:** contribuição para políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, 2021.
- OLIVEIRA, Izabela Dellangelica Carvalho de. **Qualidade do ensino escolar da rede público municipal de Campinas (SP):** ações da equipe de gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas – SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2022.
- PENNINCK, R.B. **Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Cidade de São Paulo, 2019.
- ROCHA, Andreza Maria de Souza. **Equidade nos territórios vulneráveis do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade São Paulo, 2021.

O Quadro 3, apresentado a seguir, sintetiza os resultados da leitura na íntegra, dessas 6 pesquisas.

QUADRO 3 – Leitura na íntegra das pesquisas

Autor/Título/Instituição/ Nível/Ano de defesa	Foco/Objetivos/Questões de pesquisa	Tipo de pesquisa/Forma coleta de dados/Cidade onde se realizou a pesquisa	Principais autores mencionados	O que aponta a pesquisa sobre ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade
ALMEIDA, S. K. W. O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Nove de Julho, 2021	Compreender a construção entre formação e prática de diretores na gestão escolar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo.	Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa através de entrevistas com gestores escolares de 5 escolas públicas municipais que atendem desde a educação infantil até o ensino de jovens adultos sobre a formação em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo entre 2010 a 2020.	Theodor Adorno (2008), Max Horkheimer (1985), Hebert Marcuse (1981) e Benjamin (1986).	Foram encontradas contradições entre as necessidades de uma gestão administrativa integrada ao cotidiano escolar e as formações ofertadas, perpetuando a cultura administrada, burocrática e procedimental. Como proposta de intervenção os autores propuseram a formação de um currículo formativo com a participação efetiva do diretor como articulador das práticas sociais em cada unidade escolar pesquisada.

GOMES, R. G. Fracasso escolar: a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto - SP: Centro Universitário Moura Lacerda, 2018.	A pesquisa tem como foco discutir o fracasso escolar, suas possíveis causas e as questões que perduram durante a trajetória escolar de alunos do Ensino Básico Apresenta como objetivos: identificar quais foram os fatores que contribuíram para as dificuldades apresentadas por sujeitos com história de repetência durante sua vida escolar, por meio de sua percepção e relatos; - Identificar que dificuldades os(as) alunos(as) apresentam em relação à aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio; - Verificar como foi o processo de aprovação e repetência do(a) aluno(a) durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio pelo relato do mesmo; c) Identificar o que os(as) alunos(as) relatam sobre a apropriação dos conteúdos escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa realizada a partir dados coletados por meio de entrevista com 5 estudantes do Ensino Médio em município do interior de São Paulo – Ribeirão Preto-SP.	Vygotsky (2008) Pino (2005)	A pesquisa aponta para a urgente necessidade de colocar em evidência esses estudantes considerados como “invisíveis”, com olhar atento para as dificuldades de aprendizagem, a estrutura dos currículos escolares, questões sociais, a estrutura escolar e a intencionalidade da ações da escola no tocante ao acompanhamento da frequência e aprendizagens ao longo da vida escolar dos estudantes.
--	--	---	--	---

OLIVEIRA, I. D. C. de. Qualidade do ensino escolar da rede público municipal de Campinas (SP): Ações da equipe de gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas – SP: Puccamp, 2022.	Quais são as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do 1º ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar? Tem como objetivo geral, investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar. E como objetivos específicos: (i) identificar os estilos de gestão e quais as atribuições do gestor escolar; (ii) identificar as dimensões de qualidade e como esta tem sido expressa no Ensino Fundamental; (iii) analisar as perspectivas de gestores escolares e professores sobre as ações desencadeadas em prol da qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas	Trata-se de um estudo qualitativo que considera diferentes técnicas de pesquisa, a saber: revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada Pesquisa realizada em duas escolas da rede municipal de Campinas-SP	Bauer (2022) Freitas (2009) Libâneo (2001) Paro (2014) Lück (2009) Oliveira; Araújo (2005)	A pesquisa aponta para o percurso histórico do papel do gestor escolar traçando uma linha histórica do processo de democratização do ensino e da gestão escolar (concepções de educação e gestão, tais como a técnico científica, gerencialista e democrática-participativa), com foco na gestão democrática, que, prioriza o processo e pauta-se no diálogo e no trabalho coletivo. Outro ponto interessante é o modo como o aspecto administrativo e pedagógico muitas vezes caminham juntos no fazer do gestor escolar. Problematiza-se a questão da qualidade do ensino, entendendo a qualidade do ensino como efetivação da aprendizagem.
--	--	--	---	---

MONTEIRO, M. de C. Direito à permanência escolar: contribuição para políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo – SP: USP, 2021.	Esta pesquisa tem como foco a avaliação crítica com caráter propositivo sobre a política pública para a garantia da permanência escolar, tendo como objetivo analisar e contribuir para o aprimoramento da atuação estatal nas situações que prejudicam a permanência escolar das crianças e dos adolescentes	Revisão bibliográfica, com revisão das principais obras relacionadas à temática, e a pesquisa documental, em que foram estudados os dispositivos normativos sobre assunto – não só a legislação e planos decenais, mas também as normas específicas da área da educação e da assistência social, tudo com finalidade descritiva e analítica, com foco no município de São Paulo.	Bucci (2006), Patto (2000), Ranieri (2018)	A partir da pesquisa evidencia-se a importância da intersectorialidade na política pública para a garantia da permanência escolar, sendo esta uma boa estratégia para evitar a evasão e abandono escolar. Colocando a educação como disparador para acionamento de outros setores a fim de uma intervenção precoce e eficaz na identificação e proposição de soluções.
PENNINCK, R. B. Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP:	Investigar se houve ampliação da equidade educacional nos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental em São Paulo e, em caso positivo, verificar se há indícios de que o fenômeno se estenda, também, às localidades da cidade classificadas como sendo de alta vulnerabilidade social.	Trata-se de um estudo com abordagem quantitativa com tratamentos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), QEdu e Prefeitura de São Paulo.	Ribeiro; Katzman (2008)	Os resultados dessa pesquisa apontaram indícios de que a rede municipal de educação de São Paulo ampliou, nos últimos anos, sua capacidade de gerar aprendizagem para todos, nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive para crianças com menor nível socioeconômico e de escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade.

Universidade Cidade de São Paulo, 2019.				Entretanto, os alunos desses territórios ainda permanecem adquirindo níveis de proficiência mais baixos em comparação à outras regiões.
ROCHA, A. M. de S. Equidade nos territórios vulneráveis do município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Cidade de São Paulo, 2021.	A pesquisa tem como foco compreender a evolução da situação de equidade no município de São Paulo e nos seus territórios vulneráveis, a partir das seguintes perguntas: paralelamente ao crescimento das médias nas proficiências dos alunos, é possível observar a ampliação da equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo? Em caso afirmativo, essa ampliação afetou positivamente as regiões de vulnerabilidade social nesse município?	Pesquisa quantitativa realizada no município de São Paulo a partir da análise da relação entre o índice de equidade educacional a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e o índice de vulnerabilidade social a partir dos dados do índice de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)	Crahay (2000) Dubet et al. (2008) Bourdieu; Passeron (1975)	A partir da pesquisa é possível estabelecer uma relação entre a aprendizagem e o índice de vulnerabilidade dos estudantes e de como esta impacta na vida escolar dos mesmos. Evidencia que encontram-se em desvantagem os meninos, os negros e os moradores de território vulnerável. A partir disto, valida-se o pressuposto da necessidade de maior atenção aos estudantes em situação de vulnerabilidade, para efetivação de garantia de seus direitos de aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na leitura integral das pesquisas.

O exame dos dados reunidos no Quadro 3 permite algumas considerações.

4.1 Focos, objetivos e questões de pesquisa

Com relação aos focos, objetivos e questões de pesquisa, é possível estabelecer uma relação entre as pesquisas selecionadas a partir do olhar para equidade e garantia de direitos. Enquanto Gomes (2022) discute o fracasso escolar, identificando suas possíveis causas, Monteiro (2021) apresenta o que os dispositivos legais dizem sobre a permanência dos estudantes na escola e aponta para possíveis intervenções. Já Oliveira (2022) traz luz sobre o fazer do gestor escolar, suas atribuições, estilos de gestão e como sua atuação se relaciona com a qualidade da educação na escola em que atua. Rocha (2021), por sua vez, questiona a equidade educacional no município de São Paulo, com foco nas regiões de vulnerabilidade social.

O estudo de Almeida (2021) teve por objetivo compreender a construção entre formação e prática de diretores na gestão escolar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo. Os autores tiveram o interesse de encontrar associações entre a formação dos diretores escolares com a prática de suas ações. Partindo da hipótese de que formação e prática nem sempre podem estar atreladas na prática educacional, foram encontradas contradições entre as necessidades de uma gestão administrativa integrada e mais equitativa na prática dos diretores estudados neste estudo.

Esses resultados corroboram com os dados do estudo de Gomes (2022), Rocha (2021) e Penninck (2019) em relação a propostas de uma gestão mais voltada para o princípio da equidade como estratégia de redução da vulnerabilidade entre os estudantes e a permanência na escola. O foco dos autores estava relacionado ao cotidiano escolar e às formações ofertadas. Como proposta de intervenção, os autores propuseram um currículo formativo com a participação efetiva do diretor como articulador das práticas sociais em cada unidade escolar pesquisada.

Ainda com foco no princípio da equidade, o estudo de Penninck (2019) teve por objetivo investigar se houve ampliação do princípio da equidade educacional nos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental e, em caso positivo, verificar se houve indícios de que o fenômeno se estendeu também às localidades da cidade classificadas como sendo de alta vulnerabilidade social no Estado de São Paulo. Vemos aqui a preocupação em melhor compreender a influência do princípio da equidade na construção de uma educação mais justa

e na redução da vulnerabilidade educacional entre os estudantes do ensino fundamental no Estado de São Paulo. Este enfoque também corrobora com os demais autores deste estudo.

4.2 Tipos de pesquisa e forma de coleta dos dados

Gomes (2022) apresenta uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados realizada a partir de uma entrevista com estudantes. De modo semelhante, Almeida (2021) também desenvolveu uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares de cinco escolas públicas municipais que atendem desde a educação infantil até o ensino de jovens adultos sobre a formação em serviço oferecida pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo entre 2010 a 2020. Monteiro (2021) realizou uma revisão bibliográfica documental relacionada à temática e aos dispositivos normativos. Oliveira (2022) também realizou uma pesquisa qualitativa, que inclui revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. Já Rocha (2021) realizou uma pesquisa quantitativa a partir da análise dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Penninck (2019) também desenvolveu uma pesquisa com abordagem quantitativa com uso de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), QEdu e da Prefeitura de São Paulo.

Estes estudos possuem procedimentos metodológicos diferentes e vão desde a pesquisa documental até a pesquisa quantitativa longitudinal. A pesquisa longitudinal analisa o fenômeno de interesse em um determinado período de tempo, o que permite o acompanhamento das mudanças ocorridas no fenômeno de interesse ao longo do tempo (Marconi; Lakatos, 2017).

4.3 Principais autores citados

Todos os autores incluídos neste estudo são mestres em educação e procuraram levantar evidências acerca da vulnerabilidade educacional no Brasil.

Almeida (2021) realiza a análise de seu estudo à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e cita conceitos de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse e Benjamin. Esses estudiosos são contemporâneos no que tange à análise das teorias educacionais e produzem fundamentação sólida para análise dos dados qualitativos dessa pesquisa.

Gomes (2018) baseia sua pesquisa a partir das contribuições trazidas pelos estudos de Vigotski, com foco no papel da linguagem para constituição do sujeito, processos de

significação, zona desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizagem e natureza social e cultural do desenvolvimento psicológico, e nos conceitos de Pino (2005), abordando as relações sociais do indivíduo e de como este se constitui como indivíduo a partir da relação que estabelece consigo, com o outro e com o meio em que está inserido.

Em contrapartida, Penninck (2019) fundamenta a sua dissertação de mestrado, em grande parte, nos trabalhos de Ribeiro e Katzman – autores refletem sobre as segregações urbanas e as desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Dubet (2009) também foi considerado nesse estudo, que concluiu que as redes educacionais, apesar de ainda apresentarem um menor nível socioeconômico, estão alcançando uma noção de escola mais justa.

Oliveira (2022) baliza sua pesquisa em Paro (2014), Libâneo (2001), Freitas (2009) e Bauer (2022), com vistas a concepções e modelos de gestão e sua relação com o planejamento escolar e a organização escolar no âmbito democrático-participativo, visando a qualidade do ensino.

Monteiro (2021) traz Bucci (2006), com importantes contribuições a respeito das políticas públicas e garantia de direitos, e Patto (2000), que investiga as possíveis razões para a continuidade do fracasso escolar, mesmo décadas após a democratização do acesso à escola, considerando os aspectos da estrutura da escola e de como ela contribui para a manutenção do fracasso escolar. Traz também Ranieri (2018), a partir do conceito jurídico do direito à educação.

Rocha (2021) ancora-se em Dubet (2008), Crahay (2000) e Ribeiro (2019), compreendendo a desigualdade escolar como vinculada à desigualdade social e contrários à meritocracia, já que, para isso, seria necessário acatar o conceito de “perdedores”, o que não se admite, uma vez que a educação básica é direito de todos e dever do estado.

4.4 As ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade

Gomes (2022) aponta para a urgente necessidade de trazer luz aos estudantes considerados “invisíveis”, estudantes com dificuldades de aprendizagem carregadas por longos anos durante toda a vida escolar, e perceber como a estrutura escolar e a intencionalidade das ações da escola são importantes no desafio de torná-los visíveis. Monteiro (2021) também considera a escola e sua organização como importante equipamento

na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, uma vez que a escola pode e deve ser um acionador da rede de proteção, a fim de garantir a permanência destes na escola.

Já Oliveira (2021) aborda especificamente o fazer gestor, traçando uma linha histórica na democratização da educação e da gestão escolar, abordando as diferentes concepções adotadas ao longo da história, as atribuições e os tipos de gestão e priorizando a gestão democrática por meio dos processos e diálogos, colocando esse fazer como fator relevante na qualidade da educação.

Tal qualidade é analisada na pesquisa de Rocha (2021), em que se estabelece uma relação entre a vulnerabilidade e como ela impacta a vida e, conseqüentemente, as aprendizagens dos estudantes, com base na análise dos dados obtidos com os resultados do SAEB e IPEA.

Penninck (2019) mostrou que, apesar dos baixos níveis socioeconômicos dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, houve avanço nos resultados educacionais a partir da aplicação do princípio da equidade entre os gestores escolares pesquisados. Esse resultado reforça que o princípio da equidade, contemplado na Lei de Diretrizes e Bases e na BNCC quanto a promover um espaço escolar seguro e a participação ativa da sociedade, governo e atores da educação na construção de uma formação equitativa entre os estudantes. Essa integração coletiva também é reforçada e salientada nas evidências quanto à inclusão e à participação de organizações governamentais e não governamentais, para reforço dos aspectos estruturais da unidade escolar e que podem ser ampliadas para os estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa atribuição para o gestor escolar também é reforçada pelos órgãos oficiais de educação como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Contudo, os estudos de Almeida (2021) encontraram contradições entre as atribuições dos gestores escolares, com uma administração burocrática e procedimental, que não condiz com as diretrizes e os princípios esperados de um gestor escolar para intervir na problemática da evasão escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Na pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), com a escuta de 400 diretores escolares de 14 capitais brasileiras, os gestores revelam que trabalham cerca de 50 horas semanais, podendo chegar a 60 horas, além do tempo despendido também aos finais de semana. Ela também aponta que os gestores manifestam ser excessivo o tempo dedicado a questões administrativas e tempo insuficiente para tratar das questões relacionadas às aprendizagens dos estudantes.

QUADRO 4 – Atividades dos diretores – frequência e adequação

Base: amostra (400)	Todo dia (%)	Uma ou algumas vezes por semana (%)	Uma ou algumas vezes por mês (%)	Uma ou algumas vezes por semestre (%)	Uma ou algumas vezes por ano (%)	Não faz (%)	I	A	E
Gestão da aprendizagem									
Acompanha o cronograma de reuniões periódicas dos professores com o coordenador pedagógico	10	42	38	6	1	3	19	79	—
Faz reuniões com o coordenador para discutir o ensino e a aprendizagem de alunos e professores	11	40	38	6	1	3	20	77	0
Elabora e analisa com regularidade as planilhas de acompanhamento de aprendizagem dos alunos	7	19	42	27	2	3	20	76	2
Oferece na escola atividades para apoio ao alunos com dificuldades	50	36	4	3	1	4	22	72	1
Em reuniões com a equipe técnica da Secretaria da Educação (internas e externas)	1	14	60	15	5	5	20	74	3
Elaboração/ revisão do projeto político pedagógico	3	6	18	37	35	1	22	76	0
Acompanhamento e análise dos resultados de avaliações externas	5	11	23	33	22	3	17	77	1
Trata de questões administrativas, burocráticas e de orçamento da escola	45	16	28	9	1	1	3	83	12
Substituindo professores	10	9	11	13	12	42	4	44	19
Infraestrutura e material pedagógico									
Busca possibilitar que todos tenham caderno, lápis, livro e os materiais necessários para fazer as atividades	63	13	10	3	7	4	8	84	4
Possibilita que todas as salas tenham um canto de leitura com materiais e livros de qualidade	39	23	10	2	1	22	17	64	0
Providencia espaço, na escola e na sala de aula, para a divulgação das produções dos alunos	34	27	24	7	2	4	6	88	1

Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2010, p. 222).

QUADRO 4 – Atividades dos diretores – frequência e adequação (continuação)

Base: amostra (400)	Todo dia (%)	Uma ou algumas vezes por semana (%)	Uma ou algumas vezes por mês (%)	Uma ou algumas vezes por semestre (%)	Uma ou algumas vezes por ano (%)	Não faz (%)	I	A	E
Infraestrutura e material pedagógico									
Preocupa-se com o mobiliário em boas condições de uso e em quantidade suficiente de todas as salas	58	11	11	10	10	1	7	88	5
Preocupa-se com a qualidade da merenda diária	90	5	3	0	0	1	3	91	6
Organização da sala e produção dos alunos									
Conversa com os estudantes sobre o que eles estão estudando, lendo e produzindo	35	35	23	3	1	3	23	75	1
Olha os cadernos das crianças e verifica se eles comunicam o que aprendem	9	29	25	9	2	25	27	56	1
Confere se as classes estão organizadas e limpas para receber alunos e professores	84	11	3	0	0	1	7	89	3
Observa se os alunos saem muito da classe	89	9	0	–	0	2	5	83	11
Observa em que momento os alunos saem da classe	90	7	1	–	–	2	5	85	9
Tem disponibilidade para atender os pais dos alunos	92	6	1	1	–	–	4	87	9
Realiza com regularidade reuniões de pais para apresentar a proposta educativa	2	2	26	58	12	–	12	88	0
Orienta os familiares no acompanhamento da vida escolar dos filhos	44	18	17	17	3	0	13	81	4
Promove reuniões com os funcionários a fim de garantir um ambiente organizado e limpo	6	20	59	13	1	0	11	88	1
Observa como os pais e a comunidade são atendidos pelos funcionários da escola	89	8	3	0	–	–	2	96	2
Recepciona os alunos na entrada e na saída da escola	74	20	4	0	–	2	9	85	5

Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2010, p. 223).

Lück (2009) traz algumas das formas de gestão existentes numa unidade escolar:

- Gestão pedagógica ou da aprendizagem.
- Gestão administrativa.

- Gestão financeira.
- Gestão da infraestrutura.
- Gestão do relacionamento com a comunidade.
- Gestão do relacionamento interpessoal na escola.
- Gestão dos resultados escolares.
- Gestão do relacionamento com a rede de ensino.

O estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (Abrucio, 2010) sobre gestão e qualidade da educação aponta a articulação de todas essas formas de gestão como fatores decisivos para a qualidade da educação das unidades escolares pesquisadas, indicando a necessidade de aliar quatro competências: conhecimentos específicos à educação; relacionamento interpessoal com a comunidade interna; capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa; e as habilidades de gestão. Aponta que a formação do gestor escolar e o tipo de liderança exercida na escola impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes, trazendo, em seguida, o clima organizacional e a importância da análise dos resultados das avaliações externas para organização das ações pedagógicas da escola.

Devem ser evitadas duas visões extremas: a de ignorar a necessidade de os gestores escolares conhecerem e desenvolverem ferramentas de gestão, e a de acreditar que basta implantar um modelo gerencial “importado” de qualquer grande empresa, trazendo junto um diretor com perfil de “gerente”, que serão resolvidos os problemas das escolas. Tais visões aparecem regularmente no debate educacional e produzem efeitos deletérios para o avanço da gestão escolar (Abrucio, 2010, p. 252).

A principal atribuição do gestor escolar é primar pela garantia do direito do estudante à educação na escola. O Estado, por sua vez, deve contribuir para que haja uma justiça social capaz de garantir tal direito e contribuir para a formação da cidadania do estudante através da educação. A Constituição Federal (Brasil, 1988) defende a educação como direito do cidadão e dever do estado. Portanto, todas as esferas da sociedade devem se envolver no papel de educar, e a inclusão social deve ser endereçada a todos os atores e em todos os níveis (federal, estadual e municipal) a fim de contribuir para a formação de uma cidadania mais justa e equitativa. A redução da vulnerabilidade social e educacional requer um processo contínuo de trabalho, contudo, se houver interesse político e de todas as esferas da sociedade, resultados satisfatórios serão produzidos para a educação de estudantes de todos os níveis.

Os resultados do estudo de Penninck (2019) concordam com essas evidências. Os resultados dessa pesquisa apontaram indícios de que a rede municipal de educação de São

Paulo ampliou, nos últimos anos, sua capacidade de gerar aprendizagem para todos nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive para crianças com menor nível socioeconômico e de escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade. Entretanto, os alunos desses territórios ainda permanecem adquirindo níveis de proficiência mais baixos em comparação a outras regiões.

Estes resultados positivos quanto à promoção da equidade corroboram os achados do estudo de Rocha (2021), que conseguiu estabelecer uma relação entre a aprendizagem e o índice de vulnerabilidade dos estudantes e como ela impacta a sua vida escolar. A evidência mostrou que os meninos, os negros e os moradores de território vulnerável encontram-se em desvantagem no processo educacional e, portanto, representam um desafio significativo para os gestores escolares do ponto de vista social, administrativo e pedagógico.

De modo geral, todas as seis pesquisas aqui analisadas afirmam que os desafios sociais e econômicos impactam e influenciam os níveis de vulnerabilidade dos estudantes do ensino fundamental, contudo, quando as atuações dos gestores escolares estão pautadas no princípio da equidade educacional e mais próximas das atribuições propostas pelos documentos oficiais, os resultados são satisfatórios do ponto de vista da qualidade do ensino, da redução da evasão escolar e da formação de uma cidadania justa.

De acordo com as evidências levantadas em todos os seis estudos, é possível perceber que as atribuições do gestor, quando pautadas nos princípios da gestão democrática, produzem resultados positivos e satisfatórios na garantia do direito à permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Desse modo, é possível estabelecer uma relação de concordância entre as pesquisas selecionadas a partir da concepção de gestão democrática e de como seu fazer impacta os estudantes em situação de vulnerabilidade que, por muitas e muitas vezes, são aqueles considerados “invisíveis” às ações pensadas para e pela escola.

Não se pretende, com esta pesquisa, atribuir ao gestor escolar toda a responsabilidade pela não permanência de crianças e adolescentes na escola, mas é possível identificar que uma escola organizada, pensada e gerida de forma a não perpetuar desigualdades impacta a permanência de todos os estudantes, mas, de forma mais expressiva, daqueles em situação de vulnerabilidade.

Considerando que a educação é um dever do Estado, cabe refletir como as atribuições do gestor podem reforçar e garantir esse direito. Primeiramente, o gestor, como líder pedagógico da instituição escolar, tem o papel de defender o direito dos estudantes à

educação. Para tal, reduzir as disparidades e intervir nos grupos de estudantes vulneráveis é um dos principais caminhos para garantir o direito à educação.

[...] há alunos que nunca entenderam o que está acontecendo na escola, nunca entraram efetivamente na escola. No Brasil, fala-se de evasão escolar, o que é estranho porque o verbo evadir representa melhor a ação de quem foge da cadeia; na França, fala-se em abandono escolar. Em minha opinião, na maioria dos casos, os alunos nem se evadem, nem abandonam a escola: eles nunca entraram na escola. O problema não é saber por que eles saem, o problema fundamental é saber por que muitos alunos nunca entram nas lógicas simbólicas da escola. [...]. Talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola. (Charlot, 2014, p. 74)

Neste sentido, não se trata apenas de garantir a matrícula, mas compreender, pensar e criar, dentro do escola, espaços de pertencimento e aprendizagens, a fim de não incorrer no que aponta Nóvoa (2009, p. 64): numa escola com “duas velocidades”:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Desse modo, é necessário pensar a gestão pedagógica como uma importante dimensão do trabalho do gestor escolar. Silva (2020) aponta que não é possível identificar que haja um momento estruturado para que o gestor escolar se dedique à gestão pedagógica da escola, sendo tomado por questões administrativas, restando-lhe poucos momentos para o acompanhamento das aprendizagens, da frequência e para a análise dos dados dos resultados obtidos pela escola. Prezar pela garantia das aprendizagens é também prezar pela permanência de crianças e adolescentes dentro da escola.

Almeida (2021) realiza um levantamento histórico sobre o cargo de diretor de escola na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, chamando atenção para a necessidade de experiência prévia como professor da própria rede, assim como exige a formação em Pedagogia ou pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu* em educação para investidura no cargo, acessado via concurso público. Isto evidencia a dimensão pedagógica das atribuições dadas ao diretor escolar.

A prática educacional pensada a fim de que os estudantes compreendam que a educação é um direito garantido e não meramente uma oferta condicional a presença ou não do estudante.

O perfil do gestor escolar é outro fator primordial para a garantia do direito do estudante à educação. A revisão sistemática acerca das características centrais de diretores no

Estado de São Paulo desenvolvida por Simieli (2022) mostrou que a forma de seleção dos diretores escolares implica no tipo de gestão democrática em comparação à gestão patrimonialista que é aplicada nas diferentes escolas no município de São Paulo.

Simieli (2022) refere ainda que os diretores possuem um discurso individual (relacionado à cultura organizacional estabelecida nas escolas), em comparação ao discurso oficial (documentos e legislações que definem seus perfis). Este contraponto é importante ser analisado uma vez que estreitar os dois discursos a um nível coexistente pode interferir significativamente na forma como o gestor escolar pode fazer valer o direito constitucional dos estudantes à educação de qualidade.

Ainda no estudo de revisão sistemática de Simieli (2022), foram identificados o perfil de gestão de cada diretor no município de São Paulo, de acordo com a autora, alguns estudos problematizaram a evolução do conceito de gestão escolar com o passar dos anos e seus efeitos na percepção dos diretores e na construção dos seus ambientes escolares.

Alguns estudos encontrados na revisão sistemática também buscaram compreender as potencialidades e os limites do gestor como responsáveis pelo processo democrático e participativo nas escolas, além do significado de uma real participação nas decisões da escola, por parte da comunidade escolar. A perspectiva é direcionada à articulação dos fundamentos teóricos e legais sobre gestão democrática com o que é observado no cotidiano escolar, principalmente na cidade de São Paulo.

Em todas as atribuições do gestor escolar também é importante considerar que, nessa construção pedagógica e de cidadania, intervir na vulnerabilidade também é um critério fundamental para garantir-se o direito à educação.

Vale salientar que, de acordo com Neri (2018), a vulnerabilidade se relaciona a uma ideia de multideterminação de sua gênese, englobando não apenas a questão socioeconômica, mas também fragilidades afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a serviços. Nessa perspectiva, não se trata de uma questão apenas individual, mas também coletiva, já que se relaciona com o outro a partir de situações que se dão ora no individual, ora no coletivo.

A busca pela igualdade como princípio de cidadania, como norte de eliminação de diferenças discriminatórias deve ser uma prática dentro das atribuições do gestor escolar. Promover uma política de inclusão e acolhimento é um dos exemplos a serem praticados entre gestores na rede municipal de São Paulo. Contudo, os gestores escolares, principalmente no município de São Paulo, têm encontrado dificuldades na aplicação de uma gestão democrática.

Carvalho e Lino (2023), ao analisar a gestão escolar inclusiva na cidade de São Paulo, identificaram, por meio de seu estudo de caso, que o gestor escolar permaneceu predominantemente direcionado, em suas atribuições, à resolução de conflitos e às ações burocráticas, bem como apresentou fragilidades na permanência de estudantes nos anos iniciais. Os autores ressaltam que o gestor escolar tem dificuldades em acessar pesquisas acadêmicas sobre o tema, e a ausência de uma educação continuada para orientação gerencial apresenta-se como um desafio para o gestor implantar uma gestão escolar democrática em suas atribuições.

Fatores como condições socioeconômicas e fatores culturais são determinantes que podem afetar a vulnerabilidade dos estudantes e, consequentemente, o acesso e o desenvolvimento acadêmico dos mesmos. Torna-se muito importante para o gestor escolar intervir em tais condições a fim de promover a equidade no ambiente escolar entre todos os estudantes.

Lahire (1997) aborda essa problemática quando se refere à necessidade do gestor escolar olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares de cada estudante. Portanto, é necessário que o gestor, dentro de suas atribuições, busque a formação de redes de apoio e interdependência. Essas relações podem ser estruturadas por formatos específicos de relações sociais, podendo haver, nessas redes, dissonância ou consonância, dando origem a resultados que podem ser satisfatórios e positivos ou insatisfatórios.

De acordo com Lahire (1997), o desempenho e os comportamentos da criança só podem ser compreendidos por meio de uma reconstituição da rede de interdependências. Dentro desse conjunto, podemos citar a prática de relações entre diretor, coordenador pedagógico, além de pais e responsáveis do estudante. Essa criação de relações sociais pode até ser ampliada para outros setores sociais como saúde e segurança através de políticas públicas.

No município de São Paulo, podemos citar a prática de parceria entre a saúde e a educação através do Programa Saúde na Escola, criado em 2007 (São Paulo, 2023). Este programa se trata de uma política intersetorial e que permite ao gestor escolar articular redes de apoio entre o estudante, família e comunidade com a saúde pública. De igual modo, o Programa de Busca Ativa Escolar, apresentado na pesquisa de Monteiro (2021, p. 214):

O Programa de Busca Ativa Escolar foi desenvolvido pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, o Colegiado de Secretarias Municipais de Saúde – Conasems. Seu objetivo é apoiar os

governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, permitindo-se a elaboração de estratégias de solução. Por meio do programa, viabiliza-se que os municípios e Estados tenham dados concretos sistematizados, que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

No município de São Paulo, o Programa de Busca Ativa Escolar foi intensificado durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19, por meio da Recomendação n.º 07/2021, do Conselho Municipal de Educação, que trouxe dados importantes sobre os desafios para a promoção da equidade da educação, como:

Segundo dados do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA, no período de fechamento das escolas, foram priorizados o atendimento e acompanhamento de 10.426 estudantes que cursavam os 3º e 6º anos do ensino fundamental. Destes estudantes, a indicação inicial era que: 2.229 apresentavam dificuldade de aprendizagem; 2.849 referia-se à permanência na escola; 3.188 questões relativas à saúde/saúde mental ou apresentavam dificuldade nas interações sociais; 3.045 em situação de vulnerabilidade social e outros 633 apresentavam questões diversas. Deste total, 8.024 foram considerados estudantes com sério risco de evadirem da escola (São Paulo, 2021b, p. 6).

Faz-se necessária a construção dessas redes de apoio e interdependências para cada perfil de estudante dentro de suas vulnerabilidades. Por meio dos dados trazidos pelo Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), identificam-se os estudantes em situação de vulnerabilidade mapeados e acompanhados pela rede no ano de 2021. Esse núcleo tem por função auxiliar as unidades de ensino a articular o atendimento junto aos equipamentos da rede de proteção do território para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que em virtude de situações sociais, culturais ou emocionais se encontrem em sofrimento ou significativos prejuízos às aprendizagens.

QUADRO 5 – Motivo para acompanhamento pelo núcleo NAAPA

Motivo <i>acompanhamento pelo Núcleo NAAPA</i>	Número
<i>distorção idade/série</i>	<i>31.275</i>
<i>retidos 2019</i>	<i>10.589</i>
<i>acolhimento institucional</i>	<i>641</i>
<i>medida sócio educativa</i>	<i>253</i>
<i>situação de rua</i>	<i>105</i>
<i>grávidas matriculadas na RME</i>	<i>49</i>
<i>evadidos 2019</i>	<i>5.181</i>

Fonte: São Paulo (2021b, p. 27).

Os dados obtidos apontam os motivos pelos quais estes estudantes foram encaminhados e traz o número de 5.181 estudantes evadidos durante o ano de 2019, além de outros fatores que comprometem a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Moreira e Paula (2018), a construção de redes de apoio e a interdependência são um medidor significativo para o processo educativo. Os autores se basearam no pensamento de Nobert Elias (1994), segundo o qual a interdependência entre os indivíduos é o elemento chave para se compreender a sociedade. A sociedade, portanto, não é mais importante que o indivíduo. Dentro dessa perspectiva, no âmbito escolar, é necessário construir as relações de interdependência de forma singular e dentro das necessidades e potencialidades sociais e econômicas de cada estudante. Tais redes também precisam ser formadas de acordo com os elementos singulares para cada estudante.

O estudante que vem de uma situação familiar disfuncional talvez não receba da família o apoio necessário para acompanhar o seu desenvolvimento escolar. Logo, é necessário que o gestor escolar, dentro de sua atribuição, considere essa complexidade e trace estratégias que promovam o interesse e a inclusão da família desse estudante na participação do seu desenvolvimento escolar.

Estes fatores corroboram com o pensamento de Dubet (1994). Em seu estudo sobre a sociologia da experiência, o autor discorre sobre a relação entre a experiência social e o sistema que ocorre por meio de combinações subjetivas a partir de questões objetivas – o que leva a uma pluralidade de sistemas e não a uma unidade social. Nesse sentido, podemos

entender que a situação social de um estudante nem sempre reflete a sua situação subjetiva. O sentido da experiência social liga-se à forma como se dá a experiência subjetiva e não à forma como estes indivíduos são socializados no sistema (DUBET, 1994). Como exemplo, podemos citar que, por mais que resida com seus pais, que socialmente deveriam ser seus provedores, na prática de comportamento, o estudante precisa assumir um papel de provedor para a família o que leva à necessidade de colocar a educação em segundo plano no seu processo de construção social.

Ainda de acordo com Dubet (1994), a ideia da construção de uma escola justa deve visar a diminuição das desigualdades, além de oportunizar situações e experiências que se somem àquelas já vividas pelos estudantes. Esta ideia está em consonância com as atribuições do gestor escolar atualmente, na gestão democrática e inclusiva. Projetos pedagógicos voltados à abertura da escola para o desenvolvimento de atividades comunitárias envolvendo pais, alunos e comunidade são parte do Plano de Gestão Escolar do Município de São Paulo e vêm apresentando resultados satisfatórios na redução da evasão escolar e das desigualdades sociais dos estudantes (São Paulo, 2023).

Dubet (1994) também reforça a importância dos anos iniciais como fundamentais para o início do processo de criação da democratização escolar. Contudo, promover a igualdade de oportunidades de acesso à escola cria novas situações e sentimentos de injustiça entre os diferentes atores escolares, gerando, assim, um novo desafio ao gestor para redução de conflitos de ordem social entre os diferentes atores escolares.

Dessa forma, os anos iniciais do ensino fundamental, considerados como a primeira lógica da integração entre alunos, professores e demais atores que compõem o ambiente escolar, devem ser o principal foco da atuação dos gestores escolares para construção de uma rede de apoio socialmente justa. Criar a consciência sociocultural nos estudantes dos anos iniciais pode reduzir os conflitos de valores sociais e culturais que são identificados nos anos superiores (DUBET, 1994).

Reforçando essa ideia, Dubet (1994) traz a importância da heterogeneidade como um dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas: os indivíduos agem conforme os vários elementos da sua vida social, da sua experiência, das orientações que consigo trazem. Portanto, no processo administrativo, a atenção aos comportamentos apresentados pelos estudantes, bem como pela família, enquanto produtos de seus meios sociais, serve como base para intervir pontualmente nas necessidades específicas de cada estudante.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo continua a discutir a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas. A ideia da gestão

democrática proposta é unir todos os atores (estudantes, professores, gestores, servidores, pais, responsáveis e sociedade civil) no esforço coletivo de aperfeiçoamento de Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres. Esse projeto visa ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e das comunidades (São Paulo, 2023).

De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, na primeira fase do projeto foram realizados 105 grupos de escuta, com cerca de 2,7 mil representantes da comunidade escolar, 1,5 mil escolas, em 225 municípios, divididos nos 15 polos do território paulista (São Paulo, 2023). Esse trabalho demonstra o avanço pontual e coletivo de gestores na cidade de São Paulo em promover a equidade e a garantia da educação como direito fundamental do cidadão. A partir de uma gestão heterogênea, equitativa e democrática, as evidências apontam que é possível reduzir as desigualdades presentes nos diferentes perfis de estudantes.

Do ponto de vista da gestão, o gestor escolar deve buscar intervir sistematicamente, considerando, contudo, as experiências subjetivas e as situações sociais apresentadas por cada estudante a fim de lidar com as disparidades sociais e culturais existentes na comunidade escolar. Além disso, a construção de redes de apoio e interdependência contribuem significativamente para a redução da evasão escolar e, conseqüentemente, para a construção da normativa de que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo responder à seguinte pergunta de pesquisa: O que dizem estudos acadêmicos (teses e dissertações) recentes e documentos norteadores em âmbito federal e da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre as atribuições do gestor escolar, que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental?

Nossa hipótese de pesquisa era de que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor escolar e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. Foram encontrados seis estudos, que foram analisados de forma sistemática acerca do tema do estudo. As evidências apontaram que os gestores escolares possuem desafios que vão desde das esferas administrativas, pedagógicas e sociais.

Nas práticas dos gestores escolares, a aplicação de princípios como a equidade e a busca pela educação inclusiva, além do esforço coletivo, mostram resultados satisfatórios na formação educacional e da cidadania dos estudantes do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade.

Os estudos apontam que, ainda que seja considerado importante, a gestão pedagógica ainda representa um espaço insuficiente na rotina de trabalho do gestor escolar.

A articulação junto a outros equipamentos também aparece como importante fator para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade. No entanto, os desafios na aplicação de intervenções que visem a esses resultados também foram encontrados em alguns estudos, que evidenciaram que a prática dos gestores escolares ainda é burocratizada e procedimental. Contudo, sugerimos investigações aprofundadas e a necessidade de monitoramento contínuo a fim de identificar os fatores que necessitam de intervenção.

Assim, confirmam-se as hipóteses norteadoras deste estudo, na medida em que as seis pesquisas analisadas na íntegra revelam que, ao olharmos para as atribuições de gestores escolares e o seu desempenho na gestão, é possível perceber que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. Além disso, as pesquisas revelaram que as relações entre as práticas do gestor e a experiência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social se constroem sempre em função das diferentes variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, raça, posição social, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Pinheiros, v. 1, n.1, p. 241-274, 2010.
- ADORNO, R. de C. F. **Os jovens e sua vulnerabilidade social**. 1. ed. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.
- ALMEIDA, S.K.W. O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Nove de Julho - Uninove, 2021.
- ARROYO, M. G; SILVA, M. R. da S. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, E. S. M. de. **A função social da escola**: desafios do gestor escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Lages – SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Lages-SC: Universidade do Planalto Catarinense, 2021. Disponível em: <https://uniplaclages.edu.br/biblioteca>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- BARBOSA, A. D. **Estratificação educacional**: medidas de exclusão educacional ago. em meio a pandemia do COVID-19. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba-MG: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice para Inclusão**: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas. Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, Bristol., 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CARMO, G. T; SILVA, C. B. Da evasão/fracasso escolar como objeto socio midiático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, G. T. (Org.) **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2016. p 45-79. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia_livro_revisaojane.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.
- CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p, 1-14, mar. 2018.
- CARNIEL, F.; LIMA, A. J. C.; SOUSA NETO, M. M. de; SOLDAN, T. L. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet. **Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar**. Universidade Estadual de Maringá (UEM). N. 35, dezembro/maio, Ano 2016.
- CARVALHO, C. L.; LINO, C. M. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023, 28p.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CYMBALUK, M. A. **Gestor escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba – PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, ano 3, n.3, 1998.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São. Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organização: Michael Schröter. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, Brasil, 1994.

FERREIRA, D. G. **Democracia e educação: correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito**. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus – AM: Universidade Federal do Amazonas, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede2/8617>.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREITAS, A. G. de. **Implicações da atuação da Diretora Escolar para a gestão democrática da escola pública: estudo de caso no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre – RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

GIOVANNI, L. M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, T. C. (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

GOMES, M. T. A. **Acompanhamento escolar em famílias populares: estudo em bairro vulnerável de Ouro Branco – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Ouro Preto – MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2022.

GOMES, R. G. **Fracasso escolar: a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto - SP: Centro Universitário Moura Lacerda, 2018.

HATTIE, J. **Visible learning. Interactive visualization**. Disponível em: <https://visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

HILLESHEIM, B. Inclusão e educação de populações em situações de risco ou vulnerabilidade social. **Cad. CEDES** [online]. 2021, vol. 41, no. 114, p. 84-86. ISSN: 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/cc223406>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hhjf6GnQwc7zTDhY5zp3yfc/?lang=en>. Acesso em: 21 set. 2022.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Pinheiros, v. 1, n.1, p. 211-240, 2010.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Editora Ática, São Paulo - SP, 1997.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020.

LEMOES, S. F. C.; CARMO, G. T. do. A criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação: contextos cronológicos e de implantação institucional. In: CARMO, G. T. do. (org.) **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2016. p. 19-43. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia_livro_revisaojane.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATTOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, M. de C. **Direito à permanência escolar**: contribuição para políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, 2021.

MOREIRA, B. D.; PAULA, D. R. L. Redes de interdependência como médium decisivo do processo educativo. **Comunicações**, v. 25, n. 1, 2018.

NERI, J. F. de O. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 2018. 313 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/21429/2/Juliana%20Fonseca%20de%20Oliveira%20Neri.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. D. C. de. **Qualidade do ensino escolar da rede público municipal de Campinas (SP)**: Ações da equipe de gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas – SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2022. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16527>.

PENNINCK, R.B. **Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Cidade de São Paulo, 2019.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. **Improving school leadership: policy and practice**. v.1. Paris: OCDE Publishing, 2008. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RESENHA: Sucesso escolar nos meios populares (Bernard Lahire). **Enquanto Ensaio Ciências Sociais & Psico USP, tijolinhos da graduação** (blog). Sem data. Não paginado. Disponível em: <http://enquantoensaio.blogspot.com/2021/03/resenha-sucesso-escolar-nos-meios.html?view=timeslide>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ROCHA, A. M. de S. **Equidade nos territórios vulneráveis do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Cidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Eliane Gomes dos; VIANA NETO, Alcyr Alves. A permanência escolar na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica no IFG. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.53, 2021, p. 452-465.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Conhecer para Proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes**. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Vulnerabilidade e educação**. Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3. São Paulo: SME/COPED, 2021a.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº 07/2021. São Paulo: 2021b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Recomendacao-CME-no-07-2021-Busca-Ativa-Escolar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SÃO PAULO (estado). Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Gestão Democrática**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SILVA, E. S. da. **Violência(s), favela e subjetividade(s): textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro – RJ: Universidade Federal Fluminense, 2020.

SILVA, F. S. e. **Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel**. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). São Paulo – SP: Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/fortalecer-a-gestao-escolar-requer-mais-atencao-para-a-dimensao-da-aprendizagem/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SIMIELI, L. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, e08984, 2022.

SMEC. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Atribuições dos Gestores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Salvador: maio, 2003.

SOUSA, Viviane Vaz. **O papel do gestor escolar na implementação do currículo mínimo de Língua Portuguesa**: perspectivas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora-SP: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

SOUZA, M. T. de .; SILVA, M. D. da .; CARVALHO, R. de. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein** (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, jan. 2010.

STREHL, L. As folksonomias entre os conceitos e os pontos de acesso: as funções de descritores, citações e marcadores nos sistemas de recuperação da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, 16, 2, 101-114, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v16n2/07.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.]v. 8, n. 1, p. 1-19. 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.2661&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

TRAINA, A.; TRAINA JUNIOR, C. Como fazer pesquisa bibliográfica. **SBC Horizontes - Revista Eletrônica**, v. 2, n. 2, 2009.

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Cenpec Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para análise das pesquisas selecionadas⁶

1. Dados gerais

Autor:

Título da pesquisa:

Área de conhecimento:

Ano de publicação:

Instituição:

Ano de defesa:

Orientador (a):

Nível: () Mestrado () Doutorado

2. A Pesquisa

Foco da pesquisa:

Justificativa:

Objetivos:

Questões de pesquisa:

Hipóteses:

3. Metodologia

Tipo de pesquisa:

Forma de coleta de dados:

Cidade onde se realizou a coleta de dados:

Forma de apresentação dos dados:

4. O que aponta a pesquisa sobre ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, em especial, estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

⁶ Para elaboração deste instrumento tomou-se como base os Roteiros para leitura de Teses e Dissertações encontrados em:

VIEIRA, Luciene Cerdas. 2007. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (Orientação: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri).

LEDO, Valdir Aguiar. 2009. **A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PPG em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni) e

PALERMO, Roberta Rossi Oliveira. 2013. **Formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância: a produção de teses e dissertações brasileiras na área de educação (2001 – 2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

MIORI, Andréa Freitas. 2018. **A produção acadêmica sobre a função do professor de creche: um tema em debate (2000-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

ANEXOS

ANEXO A – Decreto Municipal – São Paulo nº 54.453

Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

Art. 6º - São atribuições do diretor de escola:

I - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/Cieja, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II - elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;

III - participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

IV - favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;

V - possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;

VI - prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII - implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

VIII - acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a

elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

IX - buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

X - planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;

XI - promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;

XII - coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

XIII - promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;

XIV - coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:

a) folha de frequência;

b) fluxo de documentos de vida escolar;

c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;

d) fluxo de documentos de vida funcional;

e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;

f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

XV - diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:

a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;

b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;

XVI - gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;

XVII - delegar atribuições, quando se fizer necessário.

ANEXO B – Lei Federal n.º 9.394/1996 – Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

ANEXO C – Lei Municipal n.º 16.271/15, de 17 de setembro de 2015 — Aprova o Plano Municipal de Educação (PME)

Art. 2º São diretrizes do PME:

I - superação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade de ensino;

V - promover a educação integral em tempo integral;

VI - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VII - promoção da educação em direitos humanos;

VIII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município;

IX - valorização dos profissionais de educação;

X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;

XI - autonomia da escola;

XII - fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam;

XIII - promoção da educação em sustentabilidade socioambiental;

XIV - desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos.

ANEXO D – Decreto Municipal n.º 32.892/1992, que dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências

Do	Diretor	de	Escola
Art. 30. função do Diretor de Escola deve ser entendida como a coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações coletivas do Conselho de Escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor.			
Parágrafo Único. O cargo de Diretor de Escola é exercido por titular de cargo, de provimento efetivo, na forma da legislação em vigor.			
Art. 31. São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem delegadas, respeitada a legislação pertinente:			
I - Cumprir e/ou assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;			
II - Coordenar a utilização do espaço físico da Unidade Escolar no que diz respeito:			
a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;			
b) aos turnos de funcionamento;			
c) à distribuição de classes por turno;			
III - Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informadas a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;			
IV - Autorizar a matrícula e transferência dos alunos;			
V - Aplicar as penalidades de acordo com as normas estatutárias, bem como as previstas nas normas disciplinares da escola, elaboradas pelo Conselho de Escola e descritas no Plano Escolar, assegurada ampla defesa aos acusadas;			
VI - Encaminhar mensalmente ao Conselho de Escola prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros;			
VII - Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações sobre as mesmas ao Conselho de Escola;			
VIII - Assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade;			
IX - Conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;			
X - Dar exercício a servidores nomeados ou designados para prestar serviços na escola;			

- XI - Decidir, nos casos de absoluta necessidade de serviço, sobre a impossibilidade de gozo de férias regulamentares não usufruídas no exercício correspondente, por servidores com férias não previstas no calendário escolar;
- XII - Controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal;
- XIII - Autorizar a retirada do servidor durante o expediente;
- XIV - Delegar atribuições, quando se fizer necessário.
- Art. 32. São atribuições do Diretor de Escola:
- I - Participar da elaboração do Plano Escolar e acompanhar a sua execução, em conjunto com a Equipe e o Conselho de Escola;
- II - Participar da elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da escola;
- III - Organizar, com o Coordenador Pedagógico e a Equipe Escolar, as reuniões pedagógicas da unidade;
- IV - Organizar, com a Equipe Técnica, a divisão de trabalho desta e sua execução;
- V - Garantir a organização e atualização do acervo, recortes de Leis decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à Equipe Escolar e ao Conselho de Escola;
- VI - Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da escola sejam mantidos e preservados;
- a) coordenando e orientando todos os servidores da escola sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo;
- b) coordenando e orientando a equipe escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da escola, realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pela administração superior;
- c) adotando com o Conselho de Escola medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- VII - Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:
- a) folhas de frequência;
- b) fluxo de documentos da vida escolar;
- c) fluxo de documentos da vida funcional;
- d) fornecimento de dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidedignidade e atualização;
- IV - traçar normas disciplinares para o funcionamento da escola, dentro dos perímetros da

legislação	em	vigor;
V - decidir sobre procedimentos relativos à priorização de aplicação de verbas;		
VI - eleger o(s) representante(s) para o Colegiado Regional de Representantes de Conselhos de Escola (CRECE).		

ANEXO E – Decreto Municipal n.º 33.991/1994, que dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências

Do Diretor de Escola

Art. 30. A função de diretor de Escola deve ser entendida como a coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações coletivas do Conselho de Escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo Único. O cargo de Diretor de Escola é exercido por titular de cargo, de provimento efetivo, forma da legislação em vigor.

Art. 31. São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem delegadas, respeitada a legislação pertinente:

I - Cumprir e/ou assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II - Coordenar a utilização do espaço físico da Unidade Escolar no que diz respeito:

a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;

b) aos turnos de funcionamento;

c) à distribuição de classes por turno.

III - Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-lo devidamente informando a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;

IV - Autorizar a matrícula e transferência dos alunos;

V - Aplicar as penalidades de acordo com as normas estatutárias, bem como as previstas nas normas disciplinares da escola, elaboradas pelo Conselho de Escola e descritas no Plano Escolar, assegurada ampla defesa aos acusados;

VI - Encaminhar mensalmente ao Conselho de Escola prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros;

VII - Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando a prestando informações sobre as mesmas ao Conselho de Escola;

VIII - Assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade;

- IX - Conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;
- X - Dar exercício a servidores nomeados ou designados para prestar serviços na escola;
- XI - Decidir, nos casos de absoluta necessidade de serviço, sobre a impossibilidade de gozo de férias regulamentares não usufruídas no exercício correspondente, por servidores com férias não previstas no calendário escolar;
- XII - Controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal; bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal.
- XIII - Autorizar a retirada do servidor durante o expediente;
- XIV - Delegar atribuições, quando, se fizer necessário.
- Art. 32. São atribuições do Diretor de Escola:
- I - Participar da elaboração do Plano Escolar e acompanhar a sua execução, em conjunto com a Equipe Escolar e Conselho de Escola;
- II - Participar da elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da escola;
- III - Organizar com o Coordenador Pedagógico e a Equipe Escolar as reuniões pedagógicas da unidade;
- IV - Organizar, com a Equipe Técnica, a divisão de trabalho desta e sua execução;
- V - Garantir a organização e atualização do acervo, recortes de leis, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à Equipe Escolar e ao Conselho de Escola;
- VI - Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da escola sejam mantidos preservados:
- a) coordenando e orientando todos os servidores da escola sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo;
- b) coordenando e orientando a equipe escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da escola, realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pela administração superior;
- c) adotando com o Conselho de Escola medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- VII - Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:
- a) folhas de frequência;
- b) fluxo de documentos da vida escolar;
- c) fluxo de documentos da vida funcional;
- d) fornecimento de dados informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo

por sua fidedignidade e atualização;
 e) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doença contagiosa e irregularidades graves ocorridas na escola;
 f) adoção de medidas de emergência em situações não previstas neste Regimento, comunicando-as, de imediato, à Delegacia Regional de Educação, ouvindo o Conselho de Escola, quando possível, ou ao seu "*ad referendum*".
 VIII - Garantir a circulação e o acesso de toda a informação de interesse à comunidade e ao conjunto dos servidores e educandos da escola;
 IX - Coordenar o processo de escolha e atribuição de classes, aulas e turnos;
 X - Organizar o horário de trabalho da Equipe Escolar, de acordo com as normas previstas neste Regimento e legislação pertinente, ouvidos os interessados;
 XI - Decidir, junto à Equipe Técnica, sobre recursos interpostos pelos alunos ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar, ouvido(s) o(s) professor(es) envolvido(s).

Art. 33. A substituição do Diretor de Escola, nos seus eventuais impedimentos legais por período igual ou inferior a 30 (trinta) dias, será feita automaticamente pelo Assistente de Diretor e, na ausência e impedimento legal deste, por qualquer educador da unidade, indicado pelo Diretor, desde que devidamente habilitado, na forma da legislação em vigor.

Parágrafo Único. Nos impedimentos legais por período superior a 30 (trinta) dias, o Conselho de Escola elegerá o Diretor Substituto, obedecidas as exigências legais, de acordo com o Artigo 14 deste Regimento.