

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Rodrigo Hebert Pereira Duque

Os desafios da Desigualdade de aprendizagem: um estudo de caso em
uma escola estadual do município de Juiz de Fora- MG.

Rodrigo Hebert Pereira Duque

Os desafios da Desigualdade de aprendizagem: um estudo de caso em uma escola estadual do município de Juiz de Fora- MG.

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Duque, Rodrigo Hebert Pereira .

Os desafios da Desigualdade de aprendizagem: um estudo de caso em uma escola estadual do município de Juiz de Fora- MG / Rodrigo Hebert Pereira Duque. -- 2026.

167 f.

Orientador: Luiz Flávio Neubert

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Desigualdade de Aprendizagem. 2. Diversidade Discente. 3. Efeito Escola. 4. Escola Eficaz. I. Neubert, Luiz Flávio, orient. II. Título.

Rodrigo Hebert Pereira Duque

Os desafios da Desigualdade de aprendizagem: um estudo de caso em uma escola estadual do município de Juiz de Fora- MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 01* de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Luiz Flávio Neubert - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marcelo Tadeu Baumann Burgos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Prof(a) Dr(a). Carla da Conceição de Lima
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Juiz de Fora, 03/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Vice-Chefe de Departamento**, em 06/06/2026, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Tadeu Baumann Burgos, Usuário Externo**, em 09/06/2026, às 03:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla da Conceição de Lima, Usuário Externo**, em 12/06/2026, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3014450** e o código CRC **EC90815C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois, nos momentos mais difíceis e de maior cansaço, senti Sua presença me fortalecendo, guiando meus passos e me ajudando a seguir firme nesta caminhada.

Agradeço, também, ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Flávio Nelbert, por todo o apoio, orientação, paciência e contribuições ao longo desta trajetória. Sua condução acadêmica foi fundamental para a construção deste trabalho e para meu desenvolvimento enquanto pesquisador.

À minha agente de suporte acadêmico, Prof.^a Me. Vanely Andressa da Silva, por ter sido meu braço direito durante todo o percurso do mestrado. Agradeço pela dedicação, pelas orientações, pelo incentivo constante e, inclusive, pelas cobranças necessárias, que foram essenciais para que eu conseguisse avançar e concluir esta etapa tão importante.

Aos meus amigos, em especial a Fabiano Nogueira Brandão, por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio, escuta e incentivo ao longo dessa caminhada. À Prof.^a Me. Talitha Botelho, por ter sido a pessoas que me incentivou e me apresentou a possibilidade deste mestrado, contribuindo diretamente para o início dessa trajetória.

À minha família, por todo o apoio, compreensão e incentivo em cada decisão tomada ao longo deste percurso. Saber que sempre pude contar com vocês tornou os desafios mais leves.

À minha esposa, Lucimar Aparecida de Souza Lima, por ter vivido intensamente comigo cada etapa deste processo. Obrigado pela paciência, pelo companheirismo, pela compreensão nos momentos difíceis e por ter sido meu porto seguro durante toda essa caminhada.

Aos meus filhos, Matheus Mendes Duque e Ricardo Lima Duque, razão maior da minha vida e motivação de todas as minhas conquistas. Tudo isso foi por vocês e para vocês. Mesmo nos momentos de maior cansaço e desânimo, pensar em lhes dar um bom exemplo foi a força que me manteve firme até aqui.

Por fim, à minha mãe, Elizabeth Pereira, a quem devo tudo o que sou. Seu amor, sua força, suas renúncias e todo o apoio que sempre me ofereceu foram fundamentais para que eu chegasse até este momento. Sem dúvida, esta conquista também é sua.

RESUMO

Este estudo investiga como a gestão escolar pode enfrentar os efeitos da desigualdade de aprendizagem em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG, analisando de que forma a comunidade escolar pode minimizar os impactos da diversidade socioeconômica e cultural no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo geral compreender os fatores intraescolares e extraescolares que influenciam a aprendizagem discente e identificar estratégias que favoreçam oportunidades educativas com equidade e eficácia em uma escola estadual do município de Juiz de Fora – MG, e se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: descrever fatores intra e extraescolares que comprometem o desempenho acadêmico dos estudantes; analisar as estratégias adotadas pela comunidade escolar para auxiliar alunos do Ensino Fundamental II com dificuldades de aprendizagem; e propor um plano de ação que contribua para o sucesso educacional. A fundamentação teórica ancora-se em estudos sobre desigualdade de aprendizagem, diversidade discente, efeito escola e escola eficaz, destacando o papel das práticas gestoras e pedagógicas em contextos de heterogeneidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que articula pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas com equipe gestora e supervisão pedagógica e questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa e Matemática, com dados analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados indicam que as ações pedagógicas ocorrem de forma fragmentada, com uso predominantemente individual das avaliações, baixa participação familiar, dificuldades de engajamento discente e sobrecarga da gestão, embora existam práticas colaborativas e iniciativas de acompanhamento pedagógico. A partir desses achados, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado com base na metodologia 5W2H, voltado à sistematização do uso de dados das avaliações, à formação docente, ao fortalecimento da relação escola-família e ao engajamento discente. Conclui-se que a promoção da equidade e da eficácia escolar depende da construção de uma cultura institucional orientada pelo uso sistemático de evidências e pela atuação articulada dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Desigualdade de Aprendizagem; Diversidade Discente; Escola Eficaz; Efeito Escola.

ABSTRACT

This study investigates how school management can address the effects of learning inequality in a public state school in Juiz de Fora, Minas Gerais, analyzing how the school community can mitigate the impacts of socioeconomic and cultural diversity on the teaching-learning process. The general objective of the research was to understand the intra-school factors that influence learning and to identify strategies that promote educational opportunities with equity and effectiveness, unfolding into the following specific objectives: to describe intra- and extra-school factors that affect students' academic performance; to analyze the strategies adopted by the school community to support lower secondary students (final years of elementary education) with learning difficulties; and to propose an action plan aimed at improving educational outcomes. The theoretical framework is grounded in studies on learning inequality, student diversity, school effect, and effective schools, highlighting the role of managerial and pedagogical practices in heterogeneous contexts. This is a qualitative case study that combines document and literature analysis, interviews with school management and pedagogical coordination staff, and questionnaires administered to Portuguese and Mathematics teachers, with data analyzed using content analysis techniques (Bardin, 2011). The findings indicate that pedagogical actions are fragmented, with a predominantly individual use of assessment data, low family participation, challenges related to student engagement, and management overload, although collaborative practices and pedagogical monitoring initiatives are present. Based on these findings, an Educational Action Plan (EAP) is proposed, structured according to the 5W2H methodology, focusing on the systematization of assessment data use, teacher professional development, strengthening school-family relationships, and enhancing student engagement. It is concluded that promoting equity and school effectiveness depends on the development of an institutional culture guided by the systematic use of evidence and by the coordinated action of school stakeholders.

Keywords: Learning Inequality; Student Diversity; Effective Schools; School Effect.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Aprendizagem adequada para alunos do 9º ano SAEB 23.....	22
Gráfico 2	Comparação de aprendizagem adequada para alunos do 9º ano SAEB 2023.....	23
Gráfico 3	Comparação de proficiência por segmento (2023) – Escola x SRE/Juiz de Fora.....	47
Gráfico 4	Distribuição por níveis de proficiência (2022) Matemática, 9ºano	48
Gráfico 5	Distribuição por níveis de proficiência (2022) – Português, 3º ano	50
Gráfico 6	Distribuição por níveis de proficiência (2022) – Matemática, 3º ano..	51
Gráfico 7	Anos de exercício da docência na educação básica (Q2) (n=10).....	79
Quadro 1	Plano de Ação (5W2H): Sistematização do Uso Pedagógico das Avaliações.....	133
Quadro 2	Plano de Ação (5W2H): Formação Docente em Práticas pedagógicas inclusivas	136
Quadro 3	Plano de Ação (5W2H): Fortalecimento da Relação Entre Escola e Família	139
Quadro 4	Plano de Ação (5W2H): Reestruturando os Momentos de Interação Escola-Família.....	140
Quadro 5	Plano de Ação (5W2H): Fortalecimento do Trabalho Pedagógico ...	143
Quadro 6	Plano de Ação (5W2H): Promoção do Engajamento Discente e do Clima Escolar.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação resultados do IDEB e a projeção para escola. (QEdu, 2024)24
Tabela 2	Organização dos estudantes por níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.....28
Tabela 3	Comparação de proficiência média (2021–2022) Escola x SER Juiz de Fora..... 41
Tabela 4	Comparação de proficiência por segmento (2023) – Escola x SRE/Juiz de Fora..... 43
Tabela 5	Comparação do percentual médio de acerto, avaliação diagnóstica, 9º ano do ensino fundamental (SIMAVE, 2025)45
Tabela 6	Tabela Geral de Perguntas Fechadas do Questionário para Professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (n=10)..... 75
Tabela 7	Tabela Geral de Perguntas Abertas do Questionário para Professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (n=10)..... 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa Com Seres Humanos
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICGE	Indicador de Complexidade de Gestão Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAE	Plano de Ação Educacional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MAPEANDO O PROBLEMA: ANÁLISE CONTEXTUAL DO CASO	17
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO SEU ENTORNO	18
2.1.1	Perfil dos Estudantes: Diversidade Socioeconômica e Cultural e Desigualdade de Aprendizagem	20
2.1.2	Sujeitos envolvidos	30
2.2	DOCUMENTOS E NORMATIVAS RELACIONADAS.....	34
2.3	RESULTADOS EDUCACIONAIS	37
3	OS DESAFIOS DA DESIGUALDADE DE APRENDIZAGEM	55
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	56
3.1.1	Desigualdade de Aprendizagem.....	57
3.1.2	Diversidade Discente.....	62
3.1.3	Efeito Escola	65
3.1.	Escola Eficaz.....	67
3.2	METODOLOGIA	71
3.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	74
3.3.1	Análise das Respostas Fechadas do Questionário	75
3.3.2	Análise das Respostas Abertas do Questionário	80
3.3.3	Análise das Entrevistas.....	85
3.3.3.1	<i>Apresentação das Entrevistas, Equipe Gestora e Supervisoras...</i>	86
3.3.3.2	<i>Concepções de Efeito Escola, Escola Eficaz, Desigualdade de Aprendizagem e Disparidade Discente</i>	86
3.3.3.3	<i>Bem-Estar dos Alunos e Clima Escolar</i>	97
3.3.3.4	<i>Acompanhamento Pedagógico e Práticas de Ensino-Aprendizagem.....</i>	106
3.3.3.5	<i>Relacionamento Com a Comunidade Escolar</i>	117
3.3.3.6	<i>Formação e Desenvolvimento Docente e Discente</i>	119
3.3.3.7	<i>Oportunidades e desafios na Gestão Escolar e na Atuação Pedagógica.....</i>	122
3.3.4	Conclusão da Análise dos Dados Coletados	127

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	128
4.1	AÇÃO 1: SISTEMATIZAÇÃO DO USO PEDAGÓGICO DAS AVALIAÇÕES.....	131
4.2	AÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	134
4.3	AÇÕES 3 E 4: FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA.....	137
4.4	AÇÃO 5: FORTALECIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO.....	141
4.5	AÇÃO 6: PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO DISCENTE E DO CLIMA ESCOLAR.....	144
4.6	SÍNTESE DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	147
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	153
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	
	SEMIESTRUTURADA PARA A EQUIPE GESTORA.....	160
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	
	SEMIESTRUTURADA PARA A EQUIPE SUPERVISORA.....	162
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA	
	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	
	DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	164

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a desigualdade de aprendizagem e a desigualdade educacional em uma escola estadual do município de Juiz de Fora – MG. Buscou-se compreender como a comunidade escolar pode promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz em um contexto de diversidade socioeconômica e cultural.

A desigualdade educacional pode ser entendida como a distribuição desigual de oportunidades de aprendizagem entre diferentes grupos sociais, marcados por fatores socioeconômicos e culturais que influenciam diretamente o desempenho escolar, de acordo com a interpretação de Ernica; Rodrigues; Soares (2021).

Conceitos-chave como Desigualdade de Aprendizagem, Disparidade Discente, Escola Eficaz e Efeito Escola foram abordados, uma vez que a pesquisa buscou entender, de forma sistemática, os fatores que influenciam a dinâmica escolar e que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Autores como Felício; Fernandes (2005), Freitas (2007) e Soares (2004) evidenciam que fatores socioeconômicos e culturais — tais como renda, escolaridade familiar e capital cultural — influenciam significativamente o desempenho acadêmico dos estudantes. Contudo, suas pesquisas também demonstram que esses fatores externos — isto é, aqueles que extrapolam o espaço escolar, mas repercutem sobre ele (Soares, 2002) — embora relevantes, não anulam o papel da escola como espaço de enfrentamento das desigualdades.

Felício e Fernandes (2005), com base em análises de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, argumentam que o chamado efeito qualidade escolar — entendido como a capacidade da escola de produzir impacto positivo no aprendizado mesmo diante de diversas características de origem social e educacional dos estudantes (Soares, 2004) — pode atenuar os impactos das desigualdades socioeconômicas, especialmente quando há gestão eficiente e práticas pedagógicas bem estruturadas.

De forma semelhante Freitas (2007) defende que escolas públicas comprometidas com a equidade — definida como a garantia de acesso a oportunidades de aprendizagem justas, levando em conta as diferenças de condições entre os alunos (Charlot, 2005) — que adotam currículos significativos, avaliação formativa e inclusão pedagógica, são capazes de quebrar o ciclo de exclusão escolar historicamente imposto às camadas populares.

Já Soares (2004) contribui ao destacar que a qualidade da escola importa, e muito, para os alunos mais pobres, pois são eles que mais se beneficiam de uma escola organizada, acolhedora e pedagogicamente comprometida.

Nessa perspectiva, a gestão eficiente não se limita a modelos administrativos de caráter técnico ou neoliberal, mas se aproxima da concepção de gestão democrática, na medida em que envolve participação, liderança pedagógica e articulação entre diferentes atores escolares (Rangel, 2013).

Dessa forma, percebe-se que a escola tem potencial para ser um agente de justiça social, desde que promova um ambiente de ensino pautado na equidade, no respeito às diferenças e no compromisso com a aprendizagem de todos, a noção de justiça social, nesse sentido, dialoga com a perspectiva de garantir que a diversidade socioeconômica e cultural, longe de ser um obstáculo, seja considerada como elemento constitutivo da prática pedagógica, demandando políticas inclusivas e colaborativas (Patto, 2010) e (Bem Ayed, 2020).

Como professor da rede estadual e pesquisador atuante no contexto escolar de Juiz de Fora – MG, o professor/pesquisador vivencia cotidianamente os desafios que envolvem as escolas diante da diversidade socioeconômica e cultural de seus estudantes, essa experiência motiva a investigação proposta, ancorada em um caso real de gestão enfrentado por uma instituição pública local.

Ao acompanhar de perto a trajetória dos alunos, torna-se evidente como fatores extra e intraescolares se entrelaçam, produzindo desigualdades de aprendizagem que impactam diretamente o desempenho acadêmico e a permanência escolar.

Essa vivência prática, aliada ao compromisso profissional com a melhoria das condições de ensino, reforçou a necessidade de investigar, de forma sistemática, as estratégias de gestão e as práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e eficaz.

Assim, a motivação desta pesquisa nasceu não apenas de uma inquietação acadêmica, mas também de uma demanda concreta percebida no cotidiano escolar, que exige respostas investigativas capazes de dialogar com a realidade da rede pública de ensino.

Essa pesquisa buscou responder à seguinte questão: como os gestores, supervisores e professores do Ensino Fundamental II, podem atuar para minimizar os efeitos da desigualdade educacional e favorecer um processo de ensino-aprendizagem com equidade e eficácia, em contextos marcados pela diversidade?

O objetivo geral foi compreender os fatores intraescolares e extraescolares que influenciam a aprendizagem discente e identificar estratégias que favoreçam oportunidades educativas com equidade e eficácia em uma escola estadual do município de Juiz de Fora – MG.

Esse objetivo se desdobrou em objetivos específicos de caráter descritivo, analítico e propositivo, são eles: descrever os fatores intraescolares e extraescolares que comprometem o desempenho acadêmico dos estudantes; analisar as estratégias adotadas pela comunidade escolar para auxiliar alunos do Ensino Fundamental II com dificuldades de aprendizagem; e propor um plano de ação que contribua para o sucesso educacional.

O presente estudo se justificou pela relevância social e educacional de compreender como as escolas públicas podem enfrentar, por meio de suas práticas gestoras e pedagógicas, os efeitos da desigualdade educacional sobre o processo de aprendizagem.

Diante do cenário brasileiro marcado por altos índices de discrepância de desempenho escolar, como esclarece os dados do UNICEF (2024), estes apontam que 13,3% dos estudantes do ensino fundamental público estão em distorção idade-série de dois anos ou mais, sobretudo nos anos finais dessa etapa, e pela persistência de situação de abandono escolar, como evidenciado pela PNAD Contínua/IBGE (2024), apontando para cerca de 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos que abandonaram ou nunca completaram a educação básica.

Tornou-se urgente identificar estratégias que possibilitam à escola cumprir o papel de promotora de estímulos metodologicamente programados para facilitar o processo de ensino aprendizagem com qualidade e equidade.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa também se ancorou nas discussões sobre a discricionariedade do burocrata de nível de rua (Lotta, 2010), uma vez que gestores, supervisores e professores, ao lidarem com a desigualdade educacional e com as limitações estruturais da escola pública, exercem margens de decisão que influenciam diretamente a forma como as políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), são implementadas.

Assim, compreender suas escolhas e práticas contribuiu para revelar como a política se materializa no cotidiano escolar e como a gestão pode atuar para mitigar desigualdades e promover um ambiente de aprendizagem mais equitativo e eficaz.

Além disso, o estudo contribuiu academicamente ao aprofundar a discussão sobre os conceitos como “Efeito Escola” e “Escola Eficaz” em um contexto empírico concreto, trazendo evidências que podem subsidiar a formulação de políticas e ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública.

Ao tomar como objeto de investigação uma escola da rede estadual de Minas Gerais, inserida em contexto de grande diversidade, o estudo ganhou pertinência prática por buscar caminhos viáveis de gestão frente aos desafios da “Desigualdade de Aprendizagem” e da “Disparidade Discente”.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), conforme parecer consubstanciado nº 7.633.809, emitido em 12/06/2025.

Tal estudo possui abordagem metodológica qualitativa, com foco em estudo de caso desenvolvido em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas com membros da equipe gestora e supervisão pedagógica e aplicação de questionários aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

O levantamento bibliográfico realizado contemplou os principais conceitos da pesquisa, os quais evidenciaram a importância de práticas gestoras e pedagógicas alinhadas à construção de ambientes propícios à aprendizagem. Estudos como os de Rangel (2013), ao analisar uma escola da rede estadual mineira, destacam que o envolvimento efetivo de gestores, supervisores e demais atores escolares foi decisivo para os bons resultados obtidos no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), evidenciando o papel da gestão escolar eficaz.

De forma semelhante, a pesquisa de Christofolo (2014), realizada em Juara/MT, aponta que a liderança democrática e projetos educativos com foco na qualidade do ensino contribuíram significativamente para a elevação do IDEB da instituição. Tais resultados demonstram como a cooperação entre os sujeitos escolares pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a metodologia, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, que possibilitou a compreensão de fenômenos educacionais em seu

contexto real, para isto utilizou instrumentos de coleta de dados, análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários.

Os participantes da pesquisa são membros da equipe gestora, supervisão pedagógica e professores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental II, selecionados mediante convite e adesão voluntária.

Para interpretação dos dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permitiu identificar categorias e significados emergentes a partir dos discursos e registros coletados, o que favoreceu uma compreensão sistemática e contextualizada das percepções e experiências dos participantes.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentou-se a introdução com que se organizou de forma didática e metodológica todos os itens envolvidos no estudo.

O segundo capítulo contextualizou o caso de gestão analisado, com foco na caracterização da escola e seus sujeitos envolvidos.

O Terceiro capítulo abordou os referenciais teóricos que embasam o estudo, destacando os conceitos de Desigualdade de Aprendizagem, Disparidade Discente, Efeito Escola e Escola Eficaz. Ainda no capítulo três encontra-se a descrição da metodologia adotada, assim como a análise de dados.

No quarto capítulo foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) que objetiva potencializar o processo de ensino aprendizagem, com foco em equidade e qualidade nos processos que oportunizam experiências de aprendizagens aos alunos do ensino fundamental II.

Finalmente, após o quarto capítulo, foi concebido um espaço dedicado às considerações finais, que compilou as principais conclusões do estudo, relacionando os resultados obtidos aos objetivos propostos e evidenciando as contribuições da pesquisa para a compreensão da desigualdade de aprendizagem e para o fortalecimento das práticas gestoras voltadas à eficácia e equidade escolar.

Dessa forma, este estudo se insere no debate sobre o papel da escola na mitigação das desigualdades educacionais e na promoção de um ambiente de ensino-aprendizagem eficaz, analisando como suas práticas pedagógicas e gestoras podem influenciar positivamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

2 MAPEANDO O PROBLEMA: ANÁLISE CONTEXTUAL DO CASO

A compreensão aprofundada da realidade escolar constitui uma etapa fundamental para a elaboração de um plano de gestão que responda de maneira eficaz aos desafios enfrentados no cotidiano educacional.

No caso da escola estadual localizada na cidade de Juiz de Fora – MG, o mapeamento inicial do problema revela um ambiente escolar marcado por significativa heterogeneidade discente, com estudantes oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Essa diversidade, longe de ser vista como obstáculo, pode representar uma potência pedagógica, desde que reconhecida, analisada e incorporada de forma consciente ao planejamento institucional e às ações da gestão escolar.

Embora sejam visíveis os esforços individuais e coletivos no enfrentamento das desigualdades de aprendizagem, os dados preliminares indicam a necessidade de fortalecimento de estratégias integradas que considerem o “Efeito Escola” e “Escola Eficaz” como fatores determinantes para a promoção da equidade e da aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, a escola não é compreendida como reprodutora das desigualdades sociais, mas como espaço de construção de justiça educacional.

Este capítulo tem caráter descritivo e está organizado em três seções principais: a primeira apresenta a caracterização da escola e de seu entorno, permitindo entender o contexto territorial no qual se insere; na sequência, a subseção descreve o perfil dos estudantes e os sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano da gestão; em seguida, a próxima seção trata dos documentos e normativas que fundamentam a atuação da escola, estabelecendo os marcos legais e institucionais que orientam suas práticas; por fim, a última seção deste capítulo, traz os indícios e as evidências iniciais mapeadas no campo, que servirão de base para o diagnóstico e para a formulação de propostas futuras.

O objetivo é oferecer uma visão integrada e fundamentada da realidade institucional, de modo a subsidiar intervenções gestoras que respeitem as especificidades do contexto analisado e que contribuam efetivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO SEU ENTORNO

A Escola Estadual localizada no município de Juiz de Fora – MG atende a uma comunidade escolar marcada por expressiva diversidade social, econômica e cultural. Situada em uma área considerada estratégica na dinâmica urbana da cidade, a instituição recebe estudantes oriundos de diversos bairros, abrangendo tanto regiões centrais quanto periféricas.

Uma parcela desses alunos provém de contextos de vulnerabilidade social, entendida como a condição em que fatores como baixa renda, precariedade habitacional, fragilidade nos vínculos familiares, escassez de recursos culturais e fragilidade escolar limitam o pleno acesso a direitos e oportunidades (Castel, 1998), (Abramovay; Rua, 2002), o que contribui significativamente para a heterogeneidade das turmas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, recorte sobre o qual se concentra esta pesquisa.

A escolha por esse segmento se deve a dois fatores principais: em primeiro lugar, a instituição não oferta o Ensino Fundamental I, atuando apenas nos anos finais do fundamental e no Ensino Médio; em segundo lugar, por se tratar de um mestrado profissional (PPGP/UFJF), a pesquisa precisa estar vinculada ao campo de atuação do pesquisador, culminando em um plano de intervenção aplicável à realidade concreta em que ele atua como docente.

Essa diversidade do público discente constitui uma característica central da escola, repercutindo diretamente nas demandas pedagógicas e nos desafios da gestão escolar.

Com realidades familiares, trajetórias escolares e níveis de apoio externo bastante distintos, os estudantes exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e ações gestoras mais sensíveis à pluralidade presente no cotidiano escolar.

Essa característica de disparidade impõe à escola a necessidade de desenvolver estratégias que promovam equidade, respeitando o ritmo de aprendizagem, as condições socioeconômicas e os perfis culturais de seus alunos.

Tal cenário dialoga com autores como Ernica, Rodrigues e Soares (2021), esses destacam que a desigualdade de aprendizagem é fortemente marcada por

fatores intra e extraescolares, exigindo que a escola desenvolva estratégias pedagógicas e gestoras capazes de mitigar tais desigualdades.

Neste ano (2025), a escola conta com 30 turmas regulares, distribuídas entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo 15 dessas turmas destinadas ao Ensino Fundamental II.

O corpo docente é composto, em sua maioria, por profissionais efetivos, o que contribui para uma relativa estabilidade institucional e favorece a consolidação de práticas pedagógicas continuadas.

De acordo com o Censo Escolar/INEP (2024), o indicador de adequação da formação docente mostra que 100% dos oitenta e cinco (85) professores da instituição atuam em áreas compatíveis com sua formação acadêmica.

Outro Indicador, o de Complexidade da Gestão Escolar (calculado a partir de fatores como número de alunos, turnos de funcionamento e etapas de ensino), de acordo com dados do Censo Escolar/INEP (2024), disponíveis na plataforma QEdU (2025), a instituição apresenta nível 6 neste (ICGE), o mais alto na escala do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Esse índice reflete a amplitude do atendimento da escola, que oferta o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio regulares e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em três turnos de funcionamento, são 1372 matrículas, um número considerado elevado e significativa diversidade discente, fatores que associados ampliam os desafios administrativos e pedagógicos.

Essa classificação reforça a complexidade dos processos de gestão e supervisão pedagógica, demandando práticas organizacionais e pedagógicas eficazes e sensíveis às múltiplas realidades dos estudantes atendidos.

A estrutura física da escola é antiga, refletindo sua longa trajetória no contexto da educação pública mineira, mas apresenta instalações amplas e funcionais, incluindo: dezenove salas de aula, pátio interno, auditório, quadra esportiva, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, banheiros com acessibilidade, cozinha, sala de leitura, sala dos professores, sala da supervisão, sala da direção e sala da vice direção, de acordo com dados do Censo Escolar INEP (2024), disponíveis na plataforma QEdU (2025).

No entanto, à semelhança de muitas instituições públicas brasileiras, a escola enfrenta limitações estruturais, como a necessidade de reformas em algumas áreas

físicas e a atualização de equipamentos pedagógicos e tecnológicos. Tais limitações exigem da gestão ações planejadas de manutenção e melhoria contínua.

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora, três vice-diretoras e seis supervisoras pedagógicas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, suas cargas horárias são organizadas conforme os turnos de funcionamento da instituição: manhã, tarde e noite.

Essa configuração permite uma gestão compartilhada e distribuída ao longo do dia escolar, contribuindo para o acompanhamento contínuo das atividades pedagógicas, administrativas e de mediação de conflitos.

A escola conta com 61 funcionários e 85 professores, que atendem um total de 1.372 estudantes matriculados. Dentre esses, 593 estão regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, foco específico deste estudo (QEDU, 2025).

Esses dados quantitativos reforçam a complexidade da gestão escolar diante do número expressivo de alunos, da diversidade dos perfis atendidos e da amplitude da equipe docente e técnica, demandando planejamento integrado e práticas pedagógicas alinhadas à realidade institucional.

A compreensão do contexto escolar investigado requer uma análise cuidadosa tanto do perfil discente quanto dos sujeitos que compõem a equipe pedagógica e gestora da instituição, permitindo evidenciar as particularidades sociais, culturais e profissionais que influenciam as práticas educativas e as dinâmicas de gestão.

Assim, os itens a seguir apresentam um panorama sobre a diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes e, em seguida, descrevem o grupo de profissionais diretamente envolvidos no caso de gestão estudado, destacando suas funções e contribuições para o enfrentamento das desigualdades de aprendizagem.

2.1.1 Perfil dos Estudantes: Diversidade Socioeconômica, Cultural e Desigualdade de Aprendizagem

O corpo discente da referida escola é composto por estudantes com diferentes níveis de acesso a bens culturais, recursos materiais e apoio familiar no processo de escolarização.

Essa diversidade se expressa concretamente na rotina escolar e impacta diretamente o planejamento pedagógico e as estratégias de acompanhamento adotadas pela equipe gestora.

Entre os alunos, observa-se a presença de perfis bastante variados: há estudantes que enfrentam desafios significativos relacionados à insegurança alimentar, à instabilidade habitacional e à ausência de suporte pedagógico no ambiente familiar.

Esses discentes vivem em contextos de vulnerabilidade social, entendida como a condição em que fatores como baixa renda, precariedade habitacional, fragilidade nos vínculos familiares, escassez de recursos culturais e escolares limitam o pleno acesso a direitos e oportunidades (Castel, 1998), o que interfere no desempenho escolar, na frequência regular às aulas e no engajamento com as atividades propostas.

Nesse contexto, os dados obtidos junto à escola reforçam a coexistência de condições socioeconômicas contrastantes, no turno da tarde, alvo deste estudo, 102 estudantes possuem famílias inscritas no Cadastro Único, para Programas Sociais do Governo Federal que auxiliam famílias de baixa renda, em um universo de 593 alunos matriculados no Ensino Fundamental II.

Esse número corresponde a cerca de 18% do total de discentes do segmento e evidencia que, embora a instituição apresente um perfil socioeconômico médio considerado elevado, há uma parcela significativa de alunos em situação de vulnerabilidade.

O CadÚnico, instituído pelo Decreto nº 6.135/2007, é o principal instrumento de identificação e caracterização das famílias de baixa renda no Brasil, utilizado para acesso a políticas públicas como o Programa Bolsa Família e o Auxílio Brasil, e constitui uma referência importante para compreender as desigualdades presentes no contexto escolar.

Por outro lado, também há alunos cujas famílias apresentam maior grau de escolarização e melhores condições socioeconômicas, o que lhes proporciona maior acesso a materiais didáticos, tecnologia e apoio no acompanhamento da vida escolar.

O Indicador de Nível Socioeconômico classifica a escola no nível 5, considerado alto, nesse grupo a maioria das famílias possui residência com um ou dois quartos, acesso à internet, bens domésticos e em alguns casos, veículo próprio (INSE, 2021).

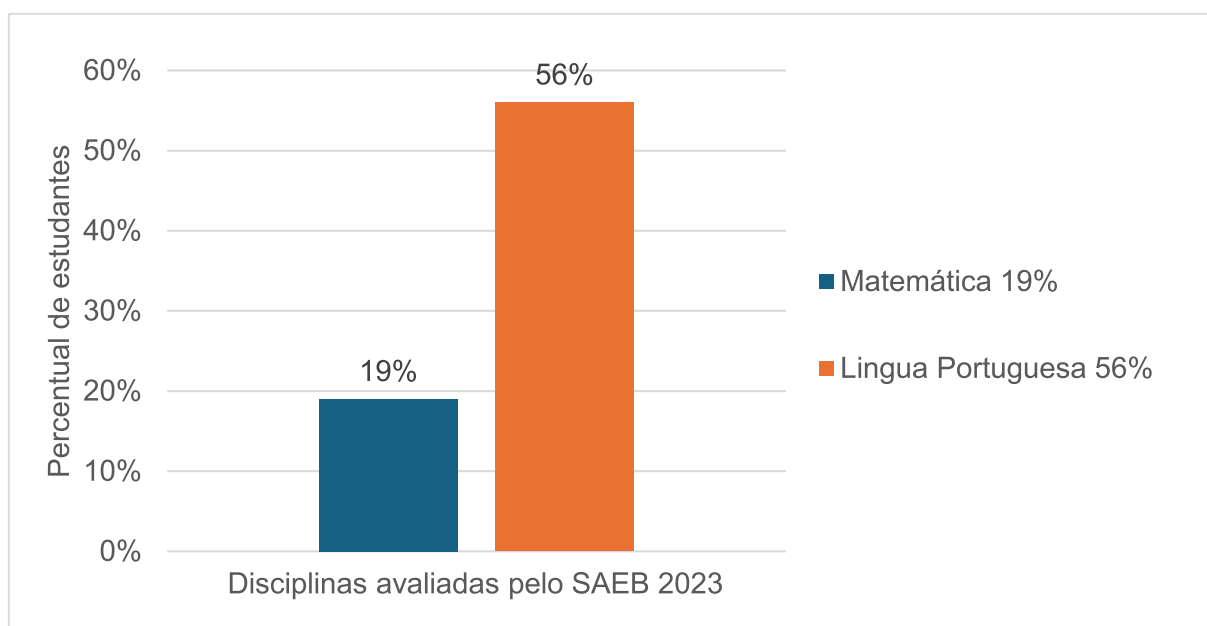
A discrepância entre o índice de nível socioeconômico elevado e a presença de estudantes oriundos de famílias cadastradas no CadÚnico revela um retrato complexo

da realidade escolar, na qual diferentes capitais econômicos e culturais coexistem e interagem cotidianamente.

Tal diversidade demanda da equipe pedagógica uma compreensão ampliada sobre as condições de vida dos alunos e postura intencionalmente voltada à promoção da equidade educacional, pois a coexistência de realidades contrastantes — de um lado, alunos em vulnerabilidade e, de outro, alunos com razoável capital cultural — reforça o caráter heterogêneo da escola e a complexidade de seu contexto educacional.

No que se refere ao desempenho acadêmico vejamos a seguir o Gráfico 1, feito com base no resultado do SAEB (2023):

Gráfico 1- Aprendizagem adequada para alunos do 9º ano SAEB (2023)

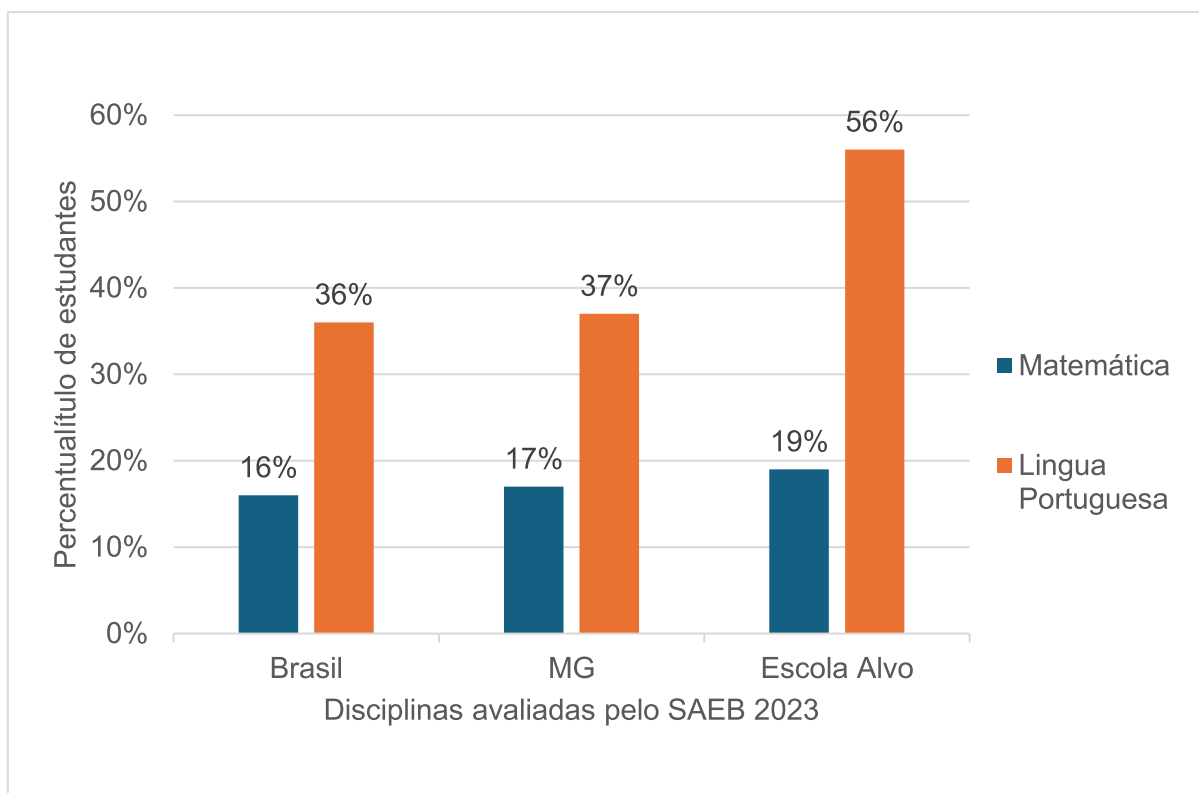


Fonte: SAEB (2023), elaborado pelo autor.

O gráfico demonstra que pouco mais da metade dos estudantes do 9º ano apresentam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto apenas 19% alcançam esse nível em Matemática, resultado que demonstra a necessidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

O Gráfico 2, na sequência, apresenta a comparação dos índices de aprendizagem adequado em Matemática e Língua Portuguesa da escola com os agregados do Brasil e do Estado de Minas Gerais, com base nos resultados do SAEB (2023).

Gráfico 2- Comparação de aprendizagem adequada para alunos do 9º ano
SAEB (2023)



Fonte: SAEB (2023), elaborado pelo autor.

Ao comparar o desempenho dos estudantes do 9º ano da escola alvo da pesquisa com os resultados do Brasil e do estado de Minas Gerais no SAEB (2023), observa-se que a instituição apresenta percentuais de alunos com níveis de aprendizagem adequado superiores aos demais recortes.

Em Matemática, 19% dos alunos da escola atingiram o nível de aprendizagem adequado, enquanto o resultado nacional foi de 16% e o estadual de 17%. Em Língua Portuguesa, o contraste é ainda mais expressivo: a escola alcançou 56%, superando com amplitude tanto o índice nacional 36% quanto o estadual 37%.

Essa comparação evidencia que, embora a escola enfrente desafios decorrentes da diversidade socioeconômica e da desigualdade de aprendizagem, seus resultados situam-se acima dos agregados observados nas esferas estadual e nacional em ambas as áreas avaliadas.

Ainda assim, o distanciamento entre os percentuais de Língua Portuguesa e Matemática dentro da própria instituição reforça a necessidade de atenção diferenciada ao ensino desta última, uma vez que o desempenho em Matemática

permanece significativamente inferior ao registrado em Língua Portuguesa no mesmo contexto escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, no mesmo ano, reflete avanços, mas também desigualdades de aprendizagem que devem ser superadas. O índice foi de (5,2) em uma escala de 0 a 10. Resultados de até (3,9) são considerados de baixo desempenho; entre (4,0 e 6,0), classificam-se como desempenho intermediário; acima dessa marca, entende-se que apresentam desempenho adequado, de acordo com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2024-2035)

Este índice é calculado a partir da combinação de dois componentes, o desempenho dos estudantes nas avaliações externas padronizadas do SAEB e o índice de rendimento escolar, que considera taxas de aprovação, reprovação e abandono registradas no Censo Escolar.

O desempenho no SAEB corresponde à proficiência média dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, o qual a escola estudada obteve nota 5,56. Enquanto o índice de rendimento expressa a proporção de alunos que progredem regularmente sem repetência, a escola obteve nota 0,93. O produto da multiplicação dessas duas dimensões, aprendizagem e fluxo escolar, resulta em um indicador sintético que reflete, simultaneamente, a qualidade do ensino e a efetividade da trajetória escolar dos alunos (SAEB, 2023).

A tabela 1 apresenta a comparação e a evolução do IDEB nos últimos anos e as projeções para esta escola.

Tabela 1 – Comparação resultados do IDEB e a projeção para escola

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2023
Nota da escola	4,9	5,2	5,3	5,4	5,0	5,3	5,2
Projeção para a escola	5,4	5,5	5,7	6,1	6,4	6,6	7,0

Fonte: QEDu (2024). Elaborada pelo autor.

A evolução do IDEB da instituição entre 2007 e 2023 revela um padrão de oscilação moderado, marcado por avanços pontuais, períodos de estabilidade e, em alguns momentos, quedas em relação ao ciclo anterior.

Em 2007, o índice inicial de (4,9) já se mostrava inferior à projeção estabelecida para a escola (5,4), inaugurando uma trajetória em que o IDEB real se manteve sistematicamente abaixo das metas definidas para cada etapa avaliativa.

Nos anos de 2009 e 2011, observa-se um leve crescimento: (5,2 e 5,3), respectivamente, aproximando-se das projeções, mas ainda sem alcançá-las. Essa tendência de melhoria contínua, embora lenta, demonstra capacidade de progressão, mas também evidencia que os esforços realizados à época não foram suficientes para atingir os patamares almejados pelo INEP.

A partir de 2013 o desempenho da escola apresenta sinais de maior instabilidade, embora o índice tenha alcançado (5,4) naquele ano, a distância para a projeção (6,1) se ampliou, indicando um descompasso crescente entre o desempenho esperado e o observado.

O cenário se agrava em 2015, quando o IDEB recua para (5,0), o menor valor da série histórica após 2007, contrastando com uma meta de (6,4). Mesmo com relativa recuperação em 2017, quando retorna a (5,3), a escola não adquiri o ritmo necessário para uma aproximação consistente das metas projetadas.

Em 2023, último dado disponível, o índice retorna a (5,2), enquanto a projeção atinge (7,0), configurando a maior distância registrada desde o início da série.

Observa-se que alguns ciclos avaliativos da escola não aparecem na plataforma QEdú nem em outras bases públicas de dados, essa lacuna pode estar relacionada às discontinuidades provocadas pela pandemia de COVID-19, que afetaram a aplicação e a divulgação das avaliações externas no país.

Ainda há variações na adesão institucional a esses exames, fenômeno mencionado em estudos sobre participação escolar em larga escala. Nos anos mais recentes, contudo, nota-se maior regularidade na disponibilização dos resultados, permitindo análises mais consistentes sobre a trajetória da instituição.

Essa evolução indica que, embora a escola tenha mantido um padrão de desempenho próximo da casa dos 5 pontos ao longo de mais de uma década, a incapacidade de acompanhar o crescimento esperado nas metas projetadas aponta para desafios persistentes e multifatoriais.

Tal discrepância pode estar associada a fatores intraescolares, como práticas pedagógicas heterogêneas, dificuldades na consolidação de políticas internas de monitoramento da aprendizagem e impactos da diversidade socioeconômica descrita anteriormente.

O conjunto desses elementos ajuda a compreender por que, mesmo apresentando alguma estabilidade interna, a instituição não conseguiu avançar no ritmo previsto pelas políticas educacionais nacionais, reforçando a necessidade de ações estruturadas que promovam equidade, continuidade pedagógica e fortalecimento de processos coletivos de ensino e gestão.

Um dos reflexos mais concretos dessa realidade pautada pela desigualdade de aprendizagem, é a presença de estudantes em situação de distorção idade-série, indicador que expressa o percentual de alunos com dois anos ou mais de atraso escolar em relação à idade esperada para o ano cursado.

De acordo com dados do QEdu (2024), esta escola apresenta taxa média de 8,3% de estudantes com defasagem neste segmento, o que corresponde a aproximadamente oito em cada cem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O índice é ligeiramente mais elevado nos 6º e 7º anos (9,7% e 9,4%, respectivamente) e tende a reduzir-se nos 8º e 9º anos (7,1% e 7,2%).

Embora os percentuais referentes ao 8º e ao 9º ano estejam ligeiramente abaixo da média agregada estadual e os do 6º e 7º ano um pouco acima, cuja média é de 8,6%, de acordo com o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais – PEE/MG (SEE/MG, 2021), esses dados evidenciam que a escola convive com desafios estruturais relacionados à progressão e à permanência dos estudantes.

Esses resultados reforçam a necessidade de ações pedagógicas sistemáticas e monitoramento contínuo, especialmente nos anos finais do segmento, onde o risco de retenção e abandono tende a ser maior.

É importante considerar que a distorção idade-série, associada a repetências sucessivas, pode afetar a autoestima e o engajamento dos estudantes, elevando o risco de evasão e comprometendo o vínculo com a escola.

Há estudantes que ingressam no Ensino Fundamental II com histórico de defasagem idade-série e dificuldades acumuladas, enquanto outros apresentam bom desempenho e constância na vida escolar, criando um cenário que demanda práticas

pedagógicas diferenciadas e sensibilidade gestora na condução das ações educativas.

Um dado que evidencia o bom rendimento e constância de alguns alunos é o resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao término da educação básica, servindo também como principal meio de acesso ao ensino superior público e privado.

Na escola em questão, a média alcançada pelos alunos no ENEM 2024 é de 520,73 pontos excluindo a redação (Microdados Evolucionar, 2024), este resultado confere a escola em questão, o terceiro lugar das escolas estaduais de sua cidade, isso demonstra a presença de estudantes com bom rendimento acadêmico e consolidação de competências ao longo da trajetória escolar.

A inclusão desses dados se justifica porque o desempenho observado no terceiro ano do ensino médio não é um evento isolado, mas o resultado de um processo formativo contínuo; portanto, expressa efeitos cumulativos da escolarização vivenciada pelos estudantes na instituição ao longo dos anos, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, que constituem o foco desta pesquisa.

Outros dados que corroboram para comprovar a desigualdade de aprendizagem dos estudantes matriculados no ensino fundamental II, recorte deste estudo, estão na tabela 2 que apresenta a distribuição dos estudantes segundo o somatório de suas notas nos três primeiros bimestres de 2025, organizados em três faixas de rendimento acadêmico.

A disposição dos dados revela de forma imediata, a heterogeneidade do desempenho dos alunos matriculados na escola pesquisada, entre os diferentes anos de escolaridade do ciclo final do ensino fundamental.

Os dados evidenciam concentração significativa de estudantes nos estratos inferiores de rendimento, com desempenho abaixo de 60% do total de pontos distribuídos, percentual considerado mínimo para aprovação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Tal cenário se manifesta em praticamente todas as turmas analisadas.

Mas também há um percentual menor, porém significativo para efeito de comprovação da desigualdade de aprendizagem, de estudantes com médias superiores a 80% no agregado dos três bimestres, por fim, outro grupo com muitos alunos apresentando notas entre (60% e 80%), uma faixa intermediária. Observe estes dados e suas implicações na tabela 2:

Tabela 2 – Organização dos estudantes por níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática

	Sexto LP	Sexto Mat	Sétimo LP	Sétimo Mat	Oitavo LP	Oitavo Mat	Nono LP	Nono Mat
Até 59,9% - 45 Pontos	35 Alunos 24%	44 Alunos 30,2%	40 Alunos 26,5%	60 Alunos 39,7%	66 Alunos 48,2%	33 Alunos 24,1%	59 Alunos 36%	39 Alunos 23,8%
De 60% a 80% 45 a 59,5 Pontos	91 Alunos 62,3%	91 Alunos 62,3%	81 Alunos 53,6%	69 Alunos 45,7%	50 Alunos 36,5%	81 Alunos 59,1%	81 Alunos 49,4%	81 Alunos 49,4%
De 80,1% a 100% 60 a 75 Pontos	20 Alunos 13,7%	11 Alunos 7,5%	30 Alunos 19,9%	22 Alunos 14,6%	21 Alunos 15,3%	23 Alunos 16,8%	24 Alunos 4,6%	44 Alunos 26,8%
Total de alunos	146 Alunos	146 Alunos	151 Alunos	151 Alunos	137 Alunos	137 Alunos	164 Alunos	164 Alunos

Fonte: Escola (2025). Elaborada pelo autor.

No 6º ano, a distribuição dos estudantes entre os três estratos de desempenho evidencia um quadro já marcado pela heterogeneidade da aprendizagem, as diferenças expressas entre os níveis indicam que parte dos alunos chega ao ensino fundamental II e já ingressam na escola alvo da pesquisa, que atende a partir deste ano de escolaridade, com defasagens previamente acumuladas em outros colégios, fenômeno documentado nas transições educativas entre instituições e etapas de ensino.

Pesquisas mostram que o ingresso no 6º ano costuma intensificar disparidades pré-existentes, especialmente quando a escola não dispõe de mecanismos de acompanhamento individualizado (Brooke; Soares, 2008).

Nessa etapa, a convivência entre estudantes com níveis distantes de domínio curricular reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem ritmos distintos e assegurem condições para que todos avancem, o padrão observado sugere que as desigualdades de aprendizagem já se manifestam de forma estruturada desde o início do segmento.

No 7º ano, o arranjo entre os três grupos de desempenho aponta para a persistência das desigualdades observadas no ciclo anterior, a manutenção de um contingente expressivo de alunos no estrato inferior, articulado a um grupo intermediário numeroso e a uma minoria em nível mais elevado, indica dificuldades de consolidação das competências esperadas para esta etapa.

Estudos sobre eficácia escolar demonstram que, quando as diferenças de desempenho se estabilizam ao longo do ciclo escolar, tendem a se converter em disparidades duradouras, refletindo tanto trajetórias individuais quanto a capacidade institucional de responder às necessidades acadêmicas dos estudantes (Soares, 2007) e (Oliveira; Araújo, 2005). Nesse contexto, o 7º ano aparece como um ponto de inflexão importante, no qual a escola precisa atuar de modo sistemático para evitar o aprofundamento das lacunas já evidenciadas.

No 8º ano, o padrão de distribuição revela que as diferenças de desempenho se tornam ainda mais profundas, especialmente em Língua Portuguesa, onde o estrato inferior adquire maior peso relativo, isso sugere um acúmulo de dificuldades em áreas fundamentais para o desenvolvimento de competências gerais, como leitura, interpretação e produção textual. A literatura aponta que tais habilidades são altamente sensíveis às desigualdades socioeducacionais e tendem a refletir diferenças consistentes nas oportunidades de aprendizagem (Bonamino; Coscarelli, 2014) e (Ribeiro, 1991).

A coexistência de um grupo intermediário robusto e de uma fração reduzida no nível superior reforça que as oportunidades de aprendizagem se distribuem de modo desigual e tendem a se cristalizarem com o avanço da escolaridade, o 8º ano expressa uma etapa em que as disparidades já se encontram consolidadas, demandando intervenções pedagógicas mais focalizadas.

No 9º ano, a distribuição entre os três estratos sintetiza as desigualdades estruturadas ao longo dos anos anteriores (a presença contínua de estudantes no nível abaixo de 60%, associada à predominância do grupo intermediário e à menor

proporção no estrato mais elevado), indicam que parte dos alunos conclui o ensino fundamental com lacunas importantes em sua aprendizagem.

Estudos sobre desigualdade educacional apontam que, ao final do ciclo do Ensino Fundamental II, os resultados acadêmicos costumam refletir a trajetória acumulada de acesso a diferentes oportunidades, apoio e processos de ensino (Ernica; Rodrigues; Soares, 2021).

Assim, o comportamento dos dados no 9º ano revela a consolidação de uma estratificação interna do desempenho, característica de contextos em que o efeito escola não é suficiente para neutralizar desigualdades de aprendizagem.

Diante desse quadro, a pluralidade de perfis e contextos gera uma convivência escolar desafiadora, exigindo da equipe gestora, da supervisão pedagógica e dos professores posturas flexíveis, planejamento colaborativo e acompanhamento individualizado.

A heterogeneidade discente observada na Escola Estadual em questão impõe à gestão o desafio de desenvolver estratégias que promovam equidade educacional, respeitando ritmos, condições socioeconômicas e realidades culturais diversas.

Torna-se fundamental forjar um ambiente educativo inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade e promova o sentimento de pertencimento entre os alunos, somente assim será possível construir condições mais justas de aprendizagem, reconhecendo a escola como espaço de formação, inclusão e justiça social.

2.1.2 Sujeitos envolvidos

Os sujeitos diretamente envolvidos neste caso de gestão compreendem, os membros da equipe diretiva, a equipe de supervisão pedagógica e os docentes responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, que constitui o recorte específico desta pesquisa.

A escolha por estas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, fundamenta-se em três critérios principais. Primeiro, trata-se dos professores que, em razão da carga horária ampliada na matriz curricular, possibilita um contato mais frequente e prolongado com os estudantes, esse tempo estendido em sala de aula contribui para uma compreensão mais aprofundada do perfil individual e coletivo das turmas, aspecto relevante para os objetivos desta investigação.

Segundo, a seleção se justifica pelo fato de que os resultados de avaliações externas, uma das evidências consideradas na análise desta pesquisa, concentram-se majoritariamente nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, conforme apontado pelas matrizes de referência de exames como o SAEB e o SIMAVE.

Por fim, o recorte também se apoia em critérios de viabilidade metodológica e de coerência analítica, uma vez que permite delimitar com maior precisão o campo empírico e aprofundar a análise qualitativa dos dados.

A equipe gestora é composta pela diretora, pela vice-diretora e por duas supervisoras pedagógicas responsáveis pelo turno da tarde, sobre o qual se concentra esta investigação.

Todas essas profissionais possuem trajetórias consolidadas na educação pública estadual, o que se configura como elemento fundamental para a compreensão das dinâmicas escolares, das especificidades do território atendido e das demandas educacionais impostas pela diversidade discente.

A atual diretora exerce a função há mais de duas décadas, acumulando não apenas conhecimento técnico sobre os processos administrativos e pedagógicos da escola, mas também uma compreensão sensível das características históricas, sociais e culturais que atravessam a comunidade escolar.

A vice-diretora está no cargo há quatro anos, porém sua relação com a escola é anterior, uma vez que atuou como professora, nesta instituição, por mais de uma década, o que lhe confere uma visão ampla tanto das questões pedagógicas quanto das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

No que diz respeito à supervisão pedagógica, ambas as profissionais possuem experiência consolidada na função e na rede estadual de ensino; contudo, uma delas encontra-se em seu segundo ano de atuação nesta unidade escolar, enquanto a outra está em seu primeiro ano de exercício na instituição, o que representa um desafio de adaptação, porém traz a possibilidade de renovação de práticas pedagógicas.

Estas profissionais compõem o núcleo central de tomada de decisões pedagógicas e administrativas, sendo responsáveis pela articulação dos diferentes setores da escola, elas participam ativamente de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamento coletivo e processos de mediação de conflitos, exercendo o papel de elo entre os professores, os alunos, as famílias e os demais agentes escolares, além de serem corresponsáveis pela construção de estratégias para o enfrentamento das desigualdades internas.

No âmbito docente, recorta-se o grupo de professores que lecionam Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que são os profissionais destas áreas que participarão dos instrumentos de coleta de dados aplicados.

O quadro de professores de Língua Portuguesa é formado por cinco docentes efetivos, todos aprovados em concurso público de provas e títulos, com pós-graduação lato sensu como maior nível de escolaridade, quatro professores possuem mais de quatro anos de experiência na instituição, demonstrando estabilidade e conhecimento das especificidades do contexto escolar, a exceção refere-se a uma docente também efetiva e pós-graduada que, embora possua dez anos de experiência na rede pública estadual, encontra-se em seu primeiro ano de atuação nesta escola.

No componente curricular de Matemática, atuam quatro professores efetivos, sendo que dois possuem pós-graduação lato sensu e um possui mestrado como maior nível de escolaridade, o que agrega uma qualificação acadêmica diferenciada à equipe, além deles, há uma professora contratada de forma temporária, que substitui a docente efetiva da escola, atualmente em exercício de função na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A professora contratada também possui pós-graduação lato sensu e mais de cinco anos de experiência na rede pública estadual, embora esteja lecionando na instituição há menos de um ano, o que implica desafios próprios do processo de adaptação ao contexto escolar específico.

A composição desse grupo revela um quadro docente predominantemente efetivo e com nível de escolarização elevado, o que teoricamente oferece condições favoráveis para a construção de práticas pedagógicas consistentes e alinhadas às demandas dos alunos.

Entretanto, cabe destacar, que apesar da estabilidade funcional do grupo, a diversidade de experiências profissionais, o tempo de atuação na unidade e a adaptação ao território educacional em questão ainda representam elementos relevantes para a análise das relações pedagógicas estabelecidas e impõem, à gestão escolar e aos docentes, os desafios constantes de pensar e implementar estratégias didáticas e pedagógicas que considerem a pluralidade dos sujeitos, promovendo uma aprendizagem efetiva e equitativa.

Nesse contexto institucional, de acordo com o Estatuto do Magistério Público de Minas Gerais (Lei nº 7.109/1977) e com a Resolução da SEE nº 4.334/2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais. O diretor é responsável pela gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade,

assegurando o cumprimento das políticas educacionais e a promoção da aprendizagem com equidade.

A mesma normativa define que o vice-diretor, por sua vez, atua de forma articulada ao diretor, auxiliando na coordenação das ações escolares e garantindo o acompanhamento cotidiano das práticas pedagógicas e da vida escolar dos alunos.

Já o supervisor pedagógico (ou especialista em educação básica) tem como atribuição principal o assessoramento técnico-pedagógico aos docentes, promovendo o planejamento coletivo, a análise dos resultados das avaliações e o desenvolvimento profissional da equipe escolar.

Por fim, os professores de Língua Portuguesa e Matemática, sujeitos desta pesquisa, desempenham papel essencial na consolidação das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo corresponsáveis pela promoção da alfabetização, do letramento e do raciocínio lógico-matemático nos anos finais do ensino fundamental.

A integração entre gestão e docência, respaldada por essas normativas, constitui elemento central para o fortalecimento do efeito escola e para a superação das desigualdades que atravessam o processo de ensino-aprendizagem (Minas Gerais, 1977); (Minas Gerais, 2021).

A partir desse arranjo funcional, observa-se que cada agente escolar exerce um papel interdependente na consolidação de um projeto pedagógico comprometido com a aprendizagem de todos.

A diretora, com sua experiência acumulada, tende a atuar como eixo articulador das políticas públicas e das demandas locais, transformando diretrizes em práticas concretas.

A vice-diretora, por sua proximidade cotidiana com os alunos e professores, contribui para o acompanhamento direto dos processos pedagógicos e para a mediação de situações que exigem intervenção imediata, fortalecendo o vínculo entre gestão e comunidade escolar.

Já as supervisoras pedagógicas assumem papel estratégico na leitura e interpretação dos dados de aprendizagem, sendo responsáveis por subsidiar os docentes com orientações metodológicas que favoreçam o avanço dos estudantes e o enfrentamento das desigualdades internas.

No caso dos professores de todas as disciplinas e em especial de Língua Portuguesa e Matemática, por serem sujeitos desta pesquisa, sua atuação cotidiana

é decisiva, pois são eles que traduzem as políticas curriculares e as metas de desempenho em experiências concretas de ensino e aprendizagem, exercendo portanto, uma função formativa e diagnóstica que transcende a mera transmissão de conteúdo.

Assim, a interação entre esses diferentes sujeitos constitui o núcleo dinâmico do trabalho escolar e revela o quanto a eficácia institucional depende da capacidade coletiva de compreender e intervir sobre a diversidade discente.

2.2 DOCUMENTOS E NORMATIVAS RELACIONADAS

A análise do caso investigado nesta dissertação encontra respaldo em um arcabouço normativo robusto, composto por legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas educacionais que, em conjunto, reafirmam a educação como direito fundamental e dever intransferível do Estado, a ser garantido com equidade e qualidade.

Compreender o papel da escola diante da diferença de aprendizagem requer não apenas um olhar pedagógico, mas também jurídico e institucional, uma vez que os marcos legais exigem ações concretas que superem desigualdades históricas e assegurem oportunidades reais de aprendizagem para todos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia de padrão de qualidade, articulando o direito à educação com a efetivação da cidadania.

O artigo 205 complementa essa compreensão ao definir que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esses dispositivos conferem à escola pública a missão de formar sujeitos autônomos, críticos e participativos, o que exige o enfrentamento das desigualdades internas que afetam a aprendizagem.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – Lei nº 9.394/1996, ao dispor sobre a organização da educação nacional, determina em seu artigo 3º, que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições, no respeito à diversidade e na valorização da experiência extraescolar.

Além desses princípios gerais, a LDB estabelece no artigo 32, os objetivos do Ensino Fundamental, entre os quais se destacam: o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, e a formação de atitudes e valores necessários à convivência social. Esses objetivos servem de referência para a efetivação do direito à aprendizagem, especialmente em contextos de desigualdade de aprendizagem.

Esses princípios orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e exigem das escolas o reconhecimento da pluralidade como elemento constitutivo de seus contextos.

Ao reconhecer que nem todos os estudantes partem das mesmas condições, a LDB convoca os sistemas de ensino e as unidades escolares a desenvolverem respostas pedagógicas diferenciadas que garantam a aprendizagem a todos.

Adicionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) oferece base jurídica para a defesa de políticas escolares voltadas à equidade. O artigo 53 do ECA assegura que toda criança e adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O artigo 4º do ECA explicita que esse direito configura no grupo de prioridades e sua garantia inclui a necessidade de ações gestoras e pedagógicas que atendam, com sensibilidade, às múltiplas vulnerabilidades presentes nas escolas públicas.

Assim, o ECA não apenas reafirma o direito à educação, mas responsabiliza o poder público (e por extensão, seus agentes diretos como diretores, supervisores e professores) por sua plena efetivação.

A trajetória das políticas educacionais brasileiras evidencia avanços graduais na definição de metas e estratégias voltadas à universalização e à qualidade da educação básica. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, representou um marco ao propor diretrizes e metas específicas para o Ensino Fundamental, entre elas a universalização do atendimento à população de 7 a 14 anos e a elevação da taxa de conclusão dessa etapa.

Apesar de seu pioneirismo, o plano enfrentou dificuldades de implementação, e avaliações posteriores indicaram que muitas metas não foram plenamente cumpridas, sobretudo aquelas relacionadas à aprendizagem e à redução das desigualdades regionais (Fundação Carlos Chagas, 2011).

O segundo PNE, referente ao período de 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), aprofundou essa perspectiva ao estabelecer vinte metas nacionais, entre as quais se destacam as metas 2 e 7, diretamente relacionadas ao Ensino Fundamental. A Meta 2 visava universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluíssem essa etapa na idade adequada.

Já a Meta 7 tratava da melhoria da qualidade da educação básica, com o objetivo de atingir médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) projetadas para cada etapa do ensino.

O Relatório de Monitoramento do PNE (2023) aponta avanços na ampliação do acesso, mas evidencia que as metas de qualidade e equidade ainda não foram plenamente atingidas (Brasil, 2023).

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, institui as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, organizadas por áreas do conhecimento e competências gerais.

A BNCC propõe um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas ao articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, destacando a importância da contextualização e da interdisciplinaridade no processo educativo.

Para esta pesquisa, a BNCC é especialmente relevante por orientar que as escolas reconheçam as diversidades regionais, culturais e sociais como dimensões constitutivas da prática docente e da aprendizagem significativa.

Sobre a esfera estadual, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2021) aprofunda essa perspectiva ao orientar as redes de ensino a desenvolverem práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, com o direito à aprendizagem e com a promoção da equidade.

O documento reconhece que o currículo deve ser vivo, situado e dialógico, construído com base nas realidades sociais, culturais e territoriais dos sujeitos escolares. Dessa forma, o CRMG reforça que a escola precisa compreender o contexto em que está inserida para promover aprendizagens significativas e inclusivas, em sintonia com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mais recentemente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024–2034), Projeto de Lei nº 2.614/2024, em tramitação, pretende ampliar o foco sobre a

aprendizagem e a equidade, articulando-se às diretrizes da BNCC e aos compromissos internacionais do Brasil em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

O documento vai propor metas voltadas à universalização do Ensino Fundamental e à redução das desigualdades educacionais, como a Meta 4.c, que busca garantir que ao menos 95% dos estudantes concluam o 9º ano na idade regular.

As Metas 5.b e 5.c – que estipulará, respectivamente, que 65% dos estudantes devem atingir níveis adequados de aprendizagem até o quinto ano de vigência do plano, e que até o fim da vigência, as desigualdades entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, sejam reduzidas a, no máximo, 10% de diferença entre os desempenhos – tratam do alcance de níveis adequados de aprendizagem e da diminuição das disparidades entre grupos sociais.

O PNE 2024–2034 reforçará a necessidade de políticas que considerem o efeito escola e a influência dos fatores intraescolares sobre o aprendizado e desempenho discente (Brasil, 2024).

O caso de gestão aqui estudado, situado em uma escola marcada pela diversidade discente e por desigualdades de aprendizagem, estas compreendidas como desafios históricos relacionados ao desempenho escolar, encontra suporte legal e político para fundamentar uma proposta de intervenção voltada à melhoria da aprendizagem.

A existência de um arcabouço normativo que não apenas reconhece as desigualdades, mas exige sua superação, fortalece o papel da gestão escolar como articuladora de práticas e políticas que assegurem o direito à educação de forma equitativa e transformadora.

2.3 RESULTADOS EDUCACIONAIS

Com base em indícios levantados preliminarmente por meio de conversas iniciais com a equipe gestora, bem como pela análise exploratória de documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), registros de frequência e rendimento escolar. Verifica-se a existência de desafios persistentes relacionados ao baixo desempenho de parte dos estudantes e à dificuldade de engajamento das famílias no cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se essencial ampliar o olhar sobre os fatores intraescolares que influenciam os percursos formativos, considerando tanto as práticas pedagógicas quanto os aspectos organizacionais da instituição. A articulação entre dados quantitativos e a escuta qualificada dos sujeitos escolares permite uma análise mais abrangente das condições que impactam a aprendizagem.

Compreender a realidade escolar por meio de evidências objetivas é fundamental para delinear intervenções coerentes com os desafios vivenciados pela comunidade educativa.

Neste estudo de caso, realizado em uma escola estadual do município de Juiz de Fora – MG, os dados de avaliações externas revelam não apenas a urgência de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem, mas principalmente, a necessidade de reconhecer e enfrentar as desigualdades internas resultantes da heterogeneidade do corpo discente.

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) é um programa coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

Criado em 2000, o SIMAVE tem por finalidade avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas estaduais, produzindo informações diagnósticas que subsidiam a formulação de políticas públicas e a melhoria das práticas pedagógicas. O sistema é composto por diferentes componentes, entre eles o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e as Avaliações Diagnóstica e Intermediária, que visam monitorar o progresso dos estudantes ao longo do ano letivo.

O PROEB especificamente, avalia o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com base em escalas de proficiência que expressam, em pontos, o nível de domínio das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

O conceito de proficiência corresponde à medida da habilidade de um estudante em determinado campo do conhecimento, sendo obtida a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia amplamente utilizada em avaliações em larga escala, como o SAEB e o próprio SIMAVE.

Já a escala de proficiência é o intervalo numérico contínuo que representa o desenvolvimento das competências avaliadas, permitindo comparar desempenhos ao longo do tempo e entre grupos distintos. Dentro dessa escala, os estudantes são classificados em padrões de desempenho, como Baixo, intermediário, recomendado e avançado, que indicam o grau de apropriação das habilidades definidas pela matriz de referência da avaliação.

As avaliações Diagnóstica e Intermediária, também integrantes do SIMAVE, têm natureza formativa e processual. A Avaliação Diagnóstica é aplicada no início do ano letivo, com o propósito de identificar o nível de aprendizagem prévio dos estudantes e orientar o planejamento pedagógico inicial.

Já a Avaliação Intermediária ocorre no meio do ano e permite monitorar o avanço dos alunos, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino e intervenções pontuais voltadas à aprendizagem.

Ambas se diferenciam do PROEB por não possuírem caráter censitário ou comparativo, mas sim instrumental e pedagógico, voltado ao acompanhamento interno das escolas.

No presente estudo, o foco estará nos dados relativos aos anos finais do ensino fundamental, especificamente dos 6º e 9º anos, por compreenderem o recorte mais coerente com o público-alvo da pesquisa e o alvo de análise sobre a disparidade discente e desigualdade de aprendizagem nessa etapa de ensino. No entanto, será exposto alguns dados referentes ao Ensino Médio, pois uma visão da evolução dos resultados da aprendizagem da escola como um todo se faz necessária para futuras análises e proposições mais assertivas.

A diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes que frequentam a instituição impõe à gestão escolar o desafio de transformar a pluralidade em potência pedagógica. Nesse cenário, reconhecer a diversidade como um valor implica compreender que as diferenças socioculturais, longe de constituírem barreiras, podem se converter em oportunidades para o enriquecimento do processo educativo.

A pluralidade de experiências, linguagens e saberes que os alunos trazem para o ambiente escolar possibilita práticas pedagógicas mais criativas, dialógicas e contextualizadas, capazes de promover aprendizagens com equidade.

Transformar a heterogeneidade em potência significa, portanto, adotar uma gestão sensível às realidades individuais e coletivas, que incentive a cooperação, o

respeito mútuo e o protagonismo estudantil como caminhos para a equidade e para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a gestão escolar desenvolva estratégias intencionais que articulem o reconhecimento das diferenças com práticas pedagógicas inclusivas, evitando a reprodução de desigualdades no interior da própria escola.

Além disso, a atuação da equipe gestora deve estar orientada por uma leitura contínua dos dados educacionais, de modo a identificar padrões de desempenho e subsidiar intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

Os resultados do PROEB (2023-2024), vinculado ao SIMAVE, evidenciam variações significativas entre os segmentos avaliados, com diferenças importantes entre os desempenhos médios da escola e das demais unidades da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora.

Veja os municípios que integram esta regional da Zona da Mata mineira: Juiz de Fora, Lima Duarte, Mar de Espanha, Maripá de Minas, Matias Barbosa, Olaria, São João Nepomuceno, Bicas, Rio Novo, Chácara, Senador Cortes, Simão Pereira, dentre outros, conforme listado no Anexo VII do edital da SEE/MG.

Ao considerar esse conjunto de municípios, é possível situar a escola investigada em um contexto mais amplo, possibilitando comparações que contribuam para uma descrição mais consistente dos resultados educacionais observados na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação de proficiência média (2023–2024) – Escola x SRE/ Juiz de Fora, 9º do Fundamental e 3º do Médio

		EE pesquisada	EE de Juiz de Fora
2023	Proficiência Português 9º ano	239	234
	Proficiência Matemática 9º ano	240	240
	Proficiência Português 3º ano	256	251
	Proficiência Matemática 3º ano	268	253
2024	Proficiência Português 9º ano	235	233
	Proficiência Matemática 9º ano	234	234
	Proficiência Português 3º ano	257	243
	Proficiência Matemática 3º ano	256	250

Fonte: Simave (2021-2022). Elaborada pelo autor

Sobre o desempenho dos estudantes no PROEB, nos anos de 2023 e 2024, observa-se que, em 2023, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental alcançaram médias de 239 pontos em Língua Portuguesa e 240 pontos em Matemática.

Esse resultado em Língua Portuguesa se mostrou superior à média obtida pelas demais escolas estaduais da regional de Juiz de Fora, que naquele mesmo ano, registraram a pontuação de 234. Em Matemática, a escola estudada e a média das demais escolas da regional de Juiz de Fora, ficaram empatadas com os mesmos 240 pontos.

Já os estudantes do 3º ano do Ensino Médio obtiveram, no mesmo período, a média de 256 pontos em Língua Portuguesa e 268 pontos em Matemática, valores também superiores à média da rede estadual da regional de Juiz de Fora, que foi de 251 e 253 pontos respectivamente, nas referidas áreas do conhecimento.

No entanto, em 2024, observou-se uma queda no desempenho geral da instituição. Os alunos do 9º ano passaram a registrar 235 pontos em Língua Portuguesa e 234 em Matemática. Os do 3º ano do Ensino Médio também apresentaram médias de 257 em Língua Portuguesa e 256 em Matemática.

Embora essas pontuações ainda estejam ligeiramente acima da média regional das escolas estaduais, que no 9º ano apresentaram 233 e 234 em Língua Portuguesa e matemática respectivamente e 243 e 250 no terceiro ano do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática nesta ordem. A diferença nos dois ciclos diminuiu, e houve um empate entre os nonos anos em Matemática sugerindo uma tendência preocupante de declínio no rendimento.

Em 2023, os dados das avaliações diagnóstica e intermediária aplicadas pela rede estadual reforçaram a percepção de que, na instituição investigada, existe uma tendência preocupante: quanto maior o tempo de permanência dos alunos na escola, menor tende a ser o desempenho médio apresentado nas avaliações externas. Esse padrão, observado de forma recorrente nos segmentos analisados, evidencia um desafio estrutural no que diz respeito à capacidade da escola de garantir a progressão efetiva das oportunidades de aprendizagem ao longo dos anos.

A partir dos dados obtidos por meio das avaliações externas, é possível observar diferentes padrões de desempenho entre as turmas da escola. Essa análise por ano de escolaridade permite identificar não apenas os níveis de proficiência, mas também indícios de como o processo de ensino-aprendizagem vem se desenvolvendo ao longo do tempo.

Ao considerar a trajetória dos estudantes entre os ciclos, torna-se possível perceber avanços, estagnações e retrocessos que refletem tanto a eficácia das práticas pedagógicas quanto as condições internas que influenciam o rendimento escolar. Esse acompanhamento longitudinal oferece subsídios importantes para o planejamento da gestão e para a construção de intervenções mais alinhadas às reais necessidades das turmas e dos discentes.

Observe a Tabela 4 que compara níveis médios de proficiência, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, de alunos de sexto e nono ano, ambos do ensino fundamental e terceiro do ensino médio, em avaliações diagnósticas e intermediárias, entre a escola pesquisada e a média das escolas pertencentes aos municípios da Secretaria Regional de Educação de Juiz de Fora.

Tabela 4 – Comparação de proficiência por segmento (2023) – Escola x SRE/Juiz de Fora, 6º ano e 9º ano do fundamental e 3º do médio

			EE Pesquisada	EE da Regional de Juiz de Fora
SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Avaliação Diagnóstica	Proficiência Média em Língua Portuguesa	66	57
		Proficiência Média em Matemática	48	36
	Avaliação Intermediária	Proficiência Média em Língua Portuguesa	44	51
		Proficiência Média em Matemática	29	36
NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Avaliação Diagnóstica	Proficiência Média em Língua Portuguesa	21	20
		Proficiência Média em Matemática	07	11
	Avaliação Intermediária	Proficiência Média em Língua Portuguesa	33	34
TERCEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO	Avaliação Diagnóstica	Proficiência Média em Língua Portuguesa	09	13
		Proficiência Média em Matemática	01	02
	Avaliação Intermediária	Proficiência Média em Língua Portuguesa	06	21
		Proficiência Média em Matemática	01	08

Fonte: Simave (2023), elaborada pelo autor.

Alguns elementos significativos serão, destacados referentes às turmas do 6º, 9º e 3º anos. Os alunos do 6º ano, que estavam em sua maioria iniciando a trajetória escolar naquela unidade, apresentaram um desempenho inicial superior à média da regional em ambas as disciplinas avaliadas.

Tal resultado sugere que esses estudantes chegaram à escola com uma base mínima de competências e habilidades compatíveis com a etapa de ensino, o que pode ser reflexo de experiências anteriores de escolarização mais consistentes ou de características específicas do grupo. No entanto, os mesmos alunos demonstraram uma queda acentuada na avaliação intermediária, indicando dificuldades na consolidação da aprendizagem ao longo do ano letivo.

Por sua vez, os estudantes dos 9º e 3º anos (com maior tempo de permanência na escola) apresentaram desempenho abaixo da média da regional de Juiz de Fora desde a avaliação diagnóstica, com resultados ainda mais baixos em Matemática. Isso sugere a possibilidade de que a escola, embora acolhedora e comprometida, enfrenta limitações concretas para atender, de maneira eficaz, à pluralidade de perfis e ritmos de aprendizagem de seus alunos ao longo do tempo.

A queda progressiva no desempenho ao longo das etapas finais da educação básica pode estar relacionada a uma série de fatores: dificuldades na articulação curricular entre os anos, ausência de intervenções pedagógicas contínuas, fragilidade no acompanhamento individualizado e carência de estratégias de enfrentamento das desigualdades.

Esse cenário reforça a hipótese de que a escola ainda não tem conseguido, de forma sistemática, transformar a diversidade discente em um eixo orientador de suas práticas pedagógicas. A heterogeneidade dos estudantes, marcada por trajetórias escolares distintas, diferentes níveis de apoio familiar, desigualdades socioeconômicas e distintos ritmos de aprendizagem, exige ações pedagógicas intencionais e continuadas, o que reforça a necessidade de fortalecer a atuação gestora em prol da equidade.

Assim, os dados de 2023 não apenas ilustram o desafio do desempenho acadêmico, mas também revelam a urgência de se pensar a gestão escolar como mediadora de políticas de permanência qualificada, com foco na superação das desigualdades internas e no fortalecimento do Efeito Escola como ferramenta para promover justiça educacional. Na tabela 5 observa-se os resultados da avaliação diagnóstica no 9º ano de 2025.

Tabela 5 – Comparação do percentual médio de acerto, avaliação diagnóstica, 9º ano do ensino fundamental (SIMAVE, 2025)

	Escola estudada	EE de Juiz de fora	EE regional Juiz de Fora	EE de Minas Gerais
Língua Portuguesa	60%	56%	55%	58%
Matemática	29%	32%	33%	35%

Fonte: Simave (2025), elaborada pelo autor.

A Tabela 4 apresenta o percentual médio de acerto obtido pelos estudantes do 9º ano na avaliação diagnóstica do SIMAVE (2025), comparando o desempenho da escola estudada com o das escolas estaduais do município de Juiz de Fora, também da regional da mesma cidade e por fim, da rede estadual de Minas Gerais, que abrange todas as escolas estaduais mineiras, os resultados evidenciam comportamentos distintos entre as áreas avaliadas.

Em Língua Portuguesa, a escola apresenta um desempenho ligeiramente superior aos demais níveis, situando-se acima da média municipal, regional e geral do estado.

Esse posicionamento indica que os estudantes, nesse componente, demonstram domínio relativamente mais consistente das habilidades avaliadas, o que pode refletir práticas pedagógicas mais estabilizadas, maior continuidade curricular ou ações internas de acompanhamento que favorecem o desenvolvimento de competências leitoras.

A literatura destaca que diferenças positivas em relação às médias externas podem sinalizar a presença de fatores intraescolares associados ao chamado Efeito Escola, capazes de potencializar a aprendizagem, mesmo em contextos de heterogeneidade discente (Soares; Xavier, 2013) e (Brooke; Soares, 2008).

Em Matemática, porém, o cenário é inverso: a escola apresenta um percentual de acerto inferior ao de todas as demais referências comparativas. Esse desempenho abaixo da média municipal, regional e estadual sugere a existência de fragilidades específicas na consolidação de habilidades matemáticas, coerentes com evidências

de que este componente curricular costuma apresentar maior sensibilidade às desigualdades de trajetória escolar e às dificuldades acumuladas ao longo dos anos (Ribeiro, 1991) e (Bonamino; Franco, 2019).

A defasagem observada indica que, para além das variações de desempenho típicas entre áreas, podem existir desafios estruturais relacionados ao ensino da Matemática na unidade escolar, como lacunas na aprendizagem prévia dos estudantes, dificuldades na progressão dos conteúdos ou insuficiência de estratégias pedagógicas diferenciadas.

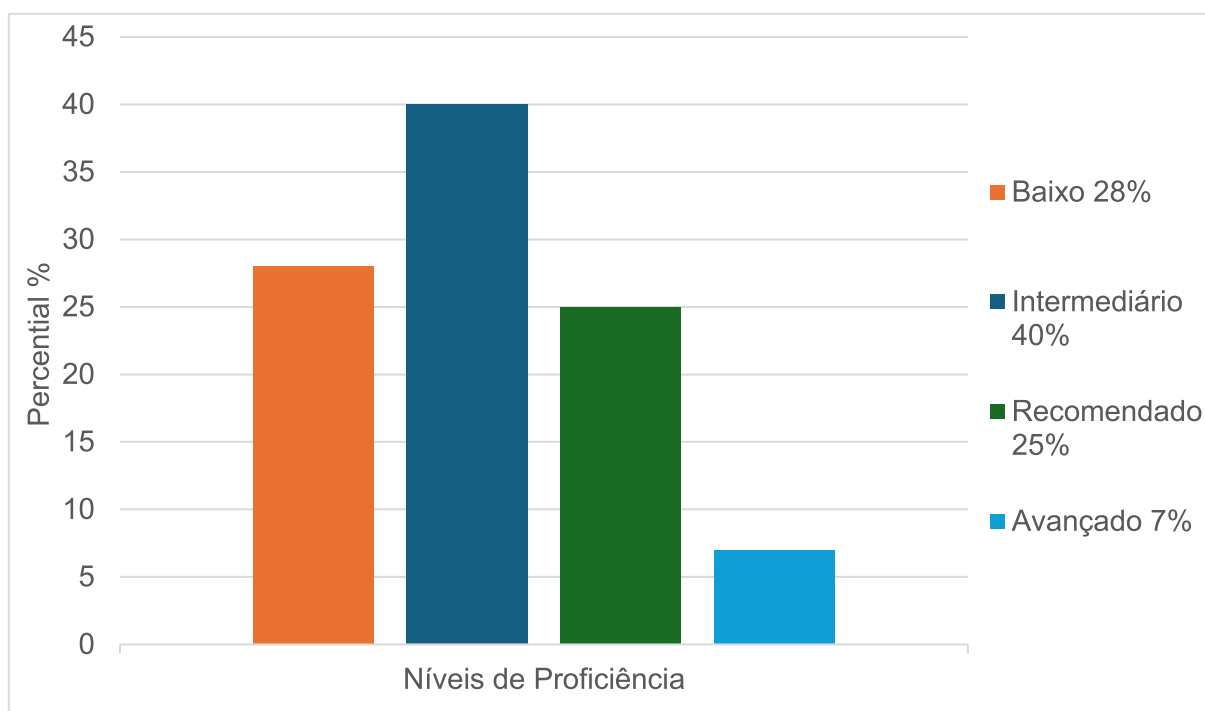
Tomados em conjunto, os resultados revelam um desempenho assimétrico entre as áreas, o que reforça a importância de análises que considerem não apenas médias gerais, mas também as especificidades de cada componente curricular que compõem o currículo escolar específico de cada ano de escolarização.

Além disso, a combinação entre resultado acima das médias externas em Língua Portuguesa e abaixo delas em Matemática reforça o entendimento de que o desempenho escolar é fruto de múltiplos fatores intra e extraescolares (Ernica; Rodrigues; Soares, 2021). As avaliações diagnósticas, dentre elas a do SIMAVE, funcionam como importantes instrumentos para identificação de necessidades formativas e planejamento pedagógico.

Com o intuito de aprofundar a análise dos resultados educacionais da escola investigada, apresentam-se a seguir quatro gráficos que ilustram os níveis de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Os dados referem-se às turmas do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com base nas avaliações do PROEB. A representação gráfica possibilita visualizar a distribuição dos desempenhos e identifica padrões de aprendizagem entre os alunos da instituição. A próxima ilustração concerne ao Gráfico 3, referente ao PROEB (2022), que compara níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do último ano do ensino fundamental II.

Gráficos 3- Distribuição por níveis de proficiência (PROEB, 2022) – Português, 9º ano do ensino fundamental



Fonte: (PROEB, 2022), elaborado pelo autor

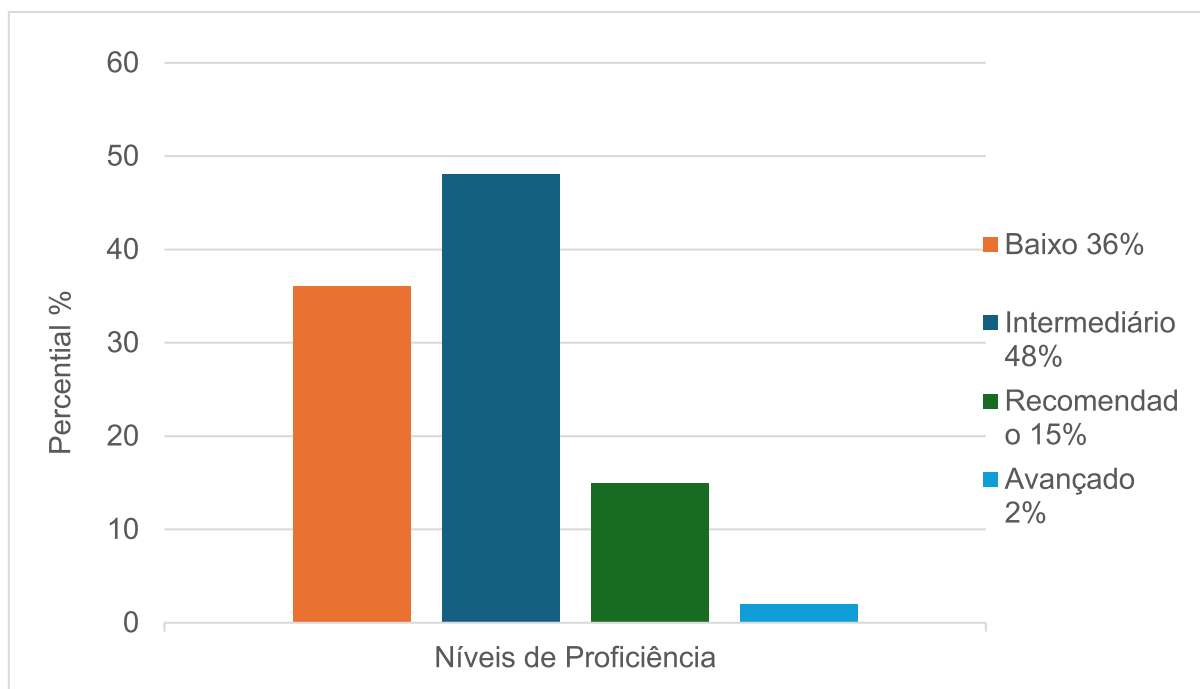
Em Língua Portuguesa, os dados do 9º ano do ensino fundamental revelam um cenário preocupante: 68% dos estudantes não atingiram o nível recomendado de proficiência. Esse número expressivo evidencia lacunas significativas no desenvolvimento de competências fundamentais como leitura, interpretação, argumentação e produção textual, habilidades essenciais para a participação crítica na vida social, acadêmica e profissional.

Essa fragilidade compromete não apenas o desempenho escolar imediato, mas também a autonomia e o protagonismo dos alunos na continuidade de seus estudos e em suas relações com o mundo do trabalho e da cidadania no futuro próximo.

Embora a escola tenha cumprido seu papel em garantir o acesso e a permanência desses estudantes até o final do ensino fundamental, os dados mostram que a permanência, por si só, não assegura a aprendizagem significativa. Essa constatação pode apontar para necessidade de reavaliação dos processos pedagógicos e da organização curricular, bem como o fortalecimento das práticas de leitura e escrita ao longo de toda a trajetória escolar.

A seguir encontra-se o Gráfico 4, que compara níveis de proficiência em Matemática de alunos do último ano do ensino fundamental II.

Gráficos 4 - Distribuição por níveis de proficiência (PROEB, 2022) Matemática, 9ºano do ensino fundamental



Fonte: (PROEB, 2022), elaborado pelo autor

Em Matemática, o quadro é ainda mais crítico e preocupante: 84% dos estudantes do 9º ano encontram-se abaixo do nível de proficiência recomendado. Esse dado revela, de forma contundente, a existência de lacunas severas na consolidação de competências lógico-matemáticas fundamentais, que deveriam estar consolidadas ao final do ensino fundamental. Trata-se de um indicativo claro de que uma parcela expressiva dos alunos apresenta dificuldades em operar com conceitos básicos, interpretar situações-problema, realizar cálculos, trabalhar com raciocínio lógico e compreender relações matemáticas essenciais para a vida acadêmica e cotidiana.

Esse cenário, exposto de maneira objetiva no gráfico analisado, sugere que as dificuldades dos estudantes em Matemática não são circunstanciais, mas estruturais, refletindo possíveis fragilidades na organização dos processos pedagógicos, no acompanhamento da aprendizagem ao longo dos anos e na adequação das práticas de ensino às necessidades dos diferentes perfis dos alunos.

Além disso, esses dados ganham ainda mais relevância quando se considera que a Matemática é historicamente uma disciplina que demanda, de forma cumulativa, a consolidação de conhecimentos prévios para a apropriação de novos conteúdos. Portanto, falhas nos anos iniciais e intermediários tendem a se agravar nas etapas finais do ensino fundamental, culminando em baixos índices de desempenho, como evidencia o gráfico.

O expressivo percentual de estudantes em níveis abaixo do recomendado também alerta para a necessidade de que a gestão escolar e os professores desenvolvam estratégias mais eficazes de intervenção pedagógica, considerando tanto os fatores intraescolares (como metodologias de ensino, acompanhamento contínuo, recursos didáticos e formação docente), quanto os fatores externos (relacionados às condições socioeconômicas, culturais e territoriais que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes matriculados na escola estadual do município de Juiz de Fora- MG) alvo deste estudo de caso.

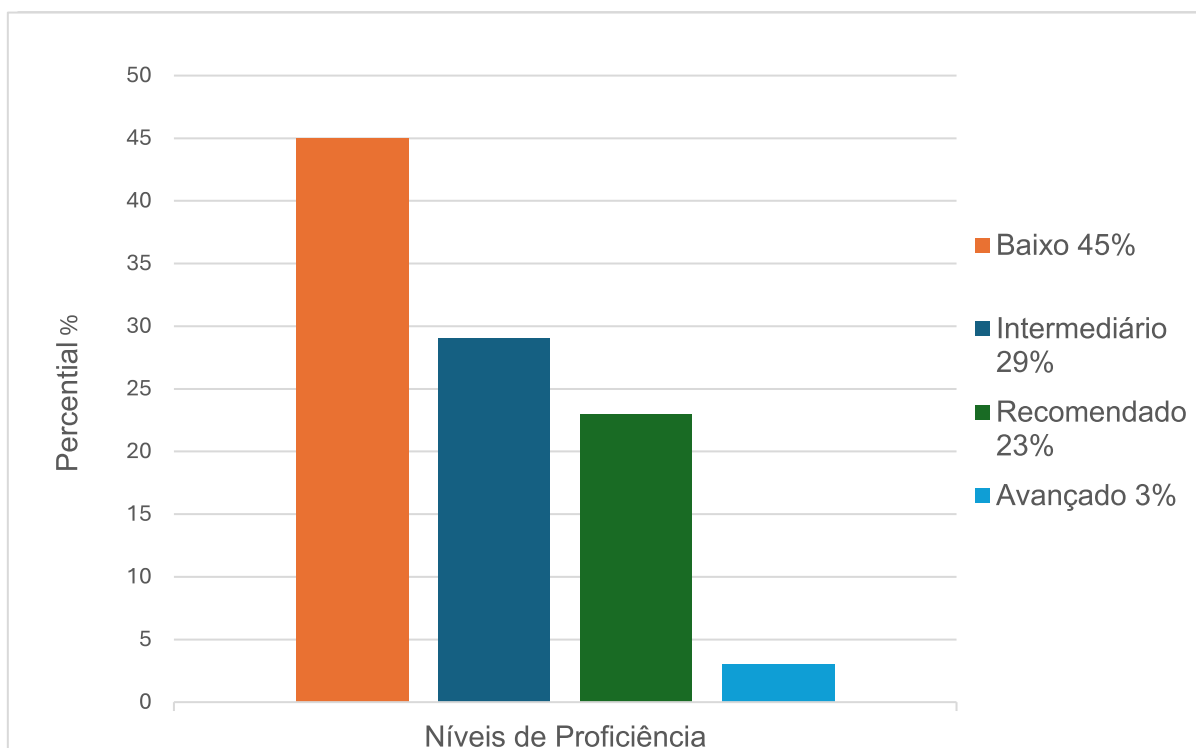
Portanto, os dados refletem não apenas um problema de desempenho, mas uma demanda urgente por práticas educativas que articulem intencionalmente o enfrentamento das desigualdades educacionais com a promoção da aprendizagem de qualidade e equidade.

A compreensão dessas evidências deve impulsionar uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e os mecanismos de gestão adotados, buscando alinhar o currículo, a avaliação e a intervenção pedagógica a uma lógica formativa e inclusiva.

É preciso que o trabalho docente seja orientado por uma cultura de acompanhamento sistemático da aprendizagem, capaz de identificar precocemente as lacunas e promover ações de recuperação contínua. A transformação desse diagnóstico em ação exige portanto, um compromisso institucional com a construção de uma escola que aprende sobre si mesma e utiliza seus próprios dados como instrumentos de aperfeiçoamento e justiça educacional.

Veja na sequência o Gráfico 5 que compara distribuição de níveis de proficiência dos alunos do último ano do ensino médio, em Língua Portuguesa, este nível não faz parte do recorte desta pesquisa, porém é interessante observar estes dados para entender a escola como um todo.

Gráficos 5 - Distribuição por níveis de proficiência (PROEB, 2022) Português,
3º anos do ensino médio



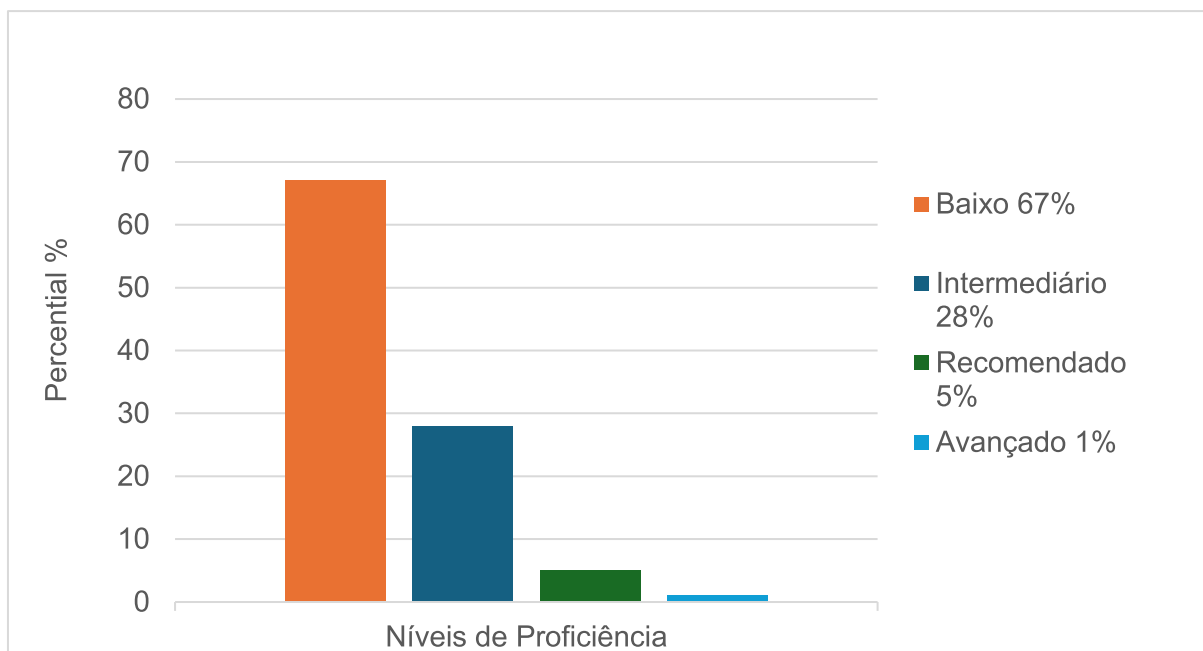
Fonte: (PROEB, 2022), elaborado pelo autor

O gráfico referente aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa, aplicado aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola investigada, revela que 45% dos alunos se encontram no nível baixo de desempenho, enquanto 29% estão no nível intermediário. Apenas 23% atingiram o nível recomendado e uma minoria de 3% alcançou o nível avançado.

Esses dados indicam que mais de 70% dos estudantes apresentam desempenho aquém do esperado ao final da Educação Básica, o que aponta fragilidades no processo de consolidação das habilidades de leitura, interpretação e produção textual. A baixa presença de alunos nos níveis mais elevados sugere dificuldades tanto na progressão das oportunidades de aprendizagens em Língua Portuguesa, quanto na superação das desigualdades internas. Tal cenário evidencia a urgência de estratégias pedagógicas que promovam a equidade e o fortalecimento dos métodos de aprendizagem.

O próximo é o Gráfico 6 que trata da distribuição de níveis de proficiência em matemática, também no último ano da educação básica, os dados são ainda mais alarmantes.

Gráfico 6 - Distribuição por níveis de proficiência (PROEB, 2022) matemática, 3º anos do ensino médio.



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico anterior apresenta a distribuição dos estudantes do 3º ano do ensino médio, da escola pesquisada, nos níveis de proficiência em Matemática. Observa-se uma concentração significativa no nível baixo, com 67% dos alunos, enquanto 28% foram classificados no nível intermediário. Apenas 5% atingiram o nível recomendado e 1% alcançou o nível avançado.

No caso desta disciplina, o quadro é ainda mais preocupante: 94% dos estudantes, matriculados no terceiro ano do ensino médio, estão abaixo do nível de proficiência recomendado, sendo que apenas 6% alcançaram os níveis desejáveis.

Tal desempenho indica fragilidades severas na apropriação de conceitos básicos e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, competências indispensáveis tanto para o sucesso acadêmico quanto para a inserção cidadã em uma sociedade cada vez mais marcada pela necessidade de interpretação de dados, resolução de problemas e pensamento crítico.

A expressiva porcentagem de alunos com baixo rendimento nessa área sugere que há falhas estruturais no acompanhamento da aprendizagem ao longo da escolarização, bem como insuficiência de estratégias pedagógicas eficazes para lidar

com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Esse cenário demanda uma gestão escolar mais atenta à construção de percursos formativos articulados e inclusivos, capazes de assegurar o direito à aprendizagem também na área da Matemática, tradicionalmente marcada por altos índices de evasão e reprovação.

A análise dos gráficos de distribuição dos níveis de proficiência evidencia padrões consistentes e que demandam atenção, estes reforçam a complexidade dos desafios educacionais enfrentados pela instituição escolar em questão.

Especificamente no 9º ano do ensino fundamental, os dados revelam que 68% dos estudantes se encontram nos níveis baixos ou intermediário de proficiência em Língua Portuguesa, sinalizando que uma parcela expressiva dos alunos não domina plenamente as competências linguísticas esperadas para essa etapa da escolarização.

Essa limitação reflete-se, sobretudo, em dificuldades relacionadas à leitura, interpretação de textos, construção de sentidos, argumentação e produção textual coerente, habilidades que são fundamentais não apenas para o êxito acadêmico, mas também para o exercício pleno da cidadania. O dado evidencia que as práticas pedagógicas implementadas até aqui não têm sido suficientes para garantir a consolidação das habilidades de letramento necessárias à continuidade da trajetória escolar desses estudantes.

Avaliando os quatro gráficos anteriores, observa-se que em nenhum, ao menos 33% dos alunos alcançaram os níveis considerado recomendado ou avançado, o que significa que menos de um terço do alunado atinge os patamares desejáveis de desempenho, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Este percentual, embora indique que parte dos estudantes consegue desenvolver as competências esperadas, também revela um cenário de profunda assimetria interna, no qual uma minoria consegue progredir academicamente dentro dos parâmetros estabelecidos, enquanto a maioria permanece à margem do desempenho considerado adequado.

Tal discrepância entre grupos de estudantes pode ser interpretada como um reflexo direto dos efeitos da Disparidade Discente, conceito importante para este estudo. As diferenças nos níveis de proficiência revelam não apenas desafios pedagógicos, mas também a influência de fatores socioeconômicos, culturais e estruturais, que interagem com as práticas escolares e potencializam as

desigualdades no processo de aprendizagem. Portanto, os dados não apenas descrevem uma realidade, mas convocam uma reflexão crítica sobre a necessidade de revisão dos processos pedagógicos, fortalecimento das práticas de acompanhamento contínuo e implementação de intervenções mais sensíveis às especificidades da diversidade discente.

Esses indicadores, analisados à luz da diversidade discente e das múltiplas vulnerabilidades que atravessam o ambiente escolar, sugerem que a instituição tem encontrado obstáculos para transformar o tempo de permanência escolar em efetivo ganho educacional. A heterogeneidade do corpo discente, marcada por diferenças socioeconômicas, culturais, cognitivas e emocionais, exige da gestão escolar ações estratégicas e pedagógicas com foco na equidade, sob risco de aprofundar ainda mais as desigualdades internas.

Mais do que números, os percentuais apontados revelam um desafio ético e político para a educação pública: garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens e trajetórias, tenham condições reais de aprender com qualidade. Nesse contexto, o fortalecimento do efeito escola e o papel da gestão como promotora da justiça educacional tornam-se ainda mais relevantes para reverter essa lógica de fracasso escolar silencioso.

Esses dados indicam que o efeito escola e escola eficaz, entendido como o impacto que a instituição pode exercer na aprendizagem dos alunos, ainda não tem sido suficiente para compensar as desigualdades trazidas pelos estudantes.

Observa-se um distanciamento entre o desempenho desejado e os resultados alcançados, especialmente entre os estudantes com maior tempo de permanência na instituição. Isso sugere que os fatores estruturantes da desigualdade escolar, quando não enfrentados por ações pedagógicas sistematizadas e eficazes, tendem a se aprofundar ao longo da escolarização.

É importante destacar que, embora os percentuais nos níveis recomendados e avançados ainda sejam minoritários, eles indicam que há estudantes que, mesmo em contexto adverso, conseguem alcançar bons resultados, sinalizando a presença de práticas pedagógicas e gestoras com potencial a ser fortalecido.

A gestão escolar, nesse sentido, deve se comprometer com a construção de um ambiente educativo que favoreça o pertencimento, a equidade e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Tais indícios apontam para a hipótese de que, embora haja esforços institucionais voltados à construção de um ambiente acolhedor, podem persistir fragilidades na articulação entre as ações pedagógicas e as demandas específicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Também se levantam relatos que sugerem a existência de práticas pedagógicas que, ainda que bem-intencionadas, nem sempre contemplam as singularidades dos discentes.

Esse mapeamento inicial reforça a necessidade de uma investigação aprofundada sobre como a gestão escolar compreende e enfrenta tais desigualdades.

À luz do conceito de Efeito Escola, que compreende a instituição de ensino como um espaço com potencial de promover a equidade educacional, busca-se compreender de que forma a atuação gestora pode contribuir para a redução das desigualdades internas e a ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos. Assim, torna-se fundamental adotar uma postura propositiva e diagnóstica, capaz de fundamentar estratégias pedagógicas alinhadas às reais necessidades do corpo discente.

3 OS DESAFIOS DA DESIGUALDADE DE APRENDIZAGEM

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, buscando compreender de que maneira as desigualdades educacionais e a diversidade discente impactam o processo de ensino-aprendizagem e como as ações e fatores intraescolares podem modificar este cenário.

De caráter bibliográfico e analítico, tal capítulo se ancora em produções acadêmicas e estudos que discutem as múltiplas dimensões da desigualdade no contexto escolar, com foco na identificação de práticas gestoras e pedagógicas capazes de promover a equidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem.

O capítulo está estruturado em duas seções. A primeira, Referencial Teórico, se ramifica em quatro subseções, (3.1.1 – Desigualdade Educacional) discute os fatores socioeconômicos e culturais que contribuem para a reprodução das desigualdades no espaço escolar, bem como seus impactos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Na sequência, a segunda subseção (3.1.2 – Diversidade Discente) aprofunda a reflexão sobre as especificidades dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, reconhecendo a pluralidade de experiências, trajetórias e condições de vida que caracterizam o alunado.

A terceira subseção (3.1.3 – Efeito Escola) apresenta o conceito de Efeito Escola como uma lente analítica que permite compreender como determinados fatores intraescolares podem minimizar os efeitos das desigualdades externas, tornando a escola um espaço de promoção da aprendizagem e de redução das assimetrias educacionais.

Por fim, a quarta subseção (3.1.4 – Escola Eficaz) discute as características, as práticas e as condições institucionais que definem uma escola eficaz, capaz de assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, tenham acesso a oportunidades reais de aprendizagem.

Dessa forma, este capítulo busca oferecer o suporte teórico-conceitual necessário para sustentar as análises desenvolvidas nesta dissertação, bem como subsidiar a elaboração de propostas e estratégias de gestão que respondam de maneira efetiva aos desafios impostos pela disparidade discente no contexto escolar investigado.

Além do referencial teórico que sustenta esta investigação, este capítulo apresenta, na segunda seção, os fundamentos metodológicos que orientam o

desenvolvimento da pesquisa. De natureza qualitativa, a metodologia adotada permite compreender, em profundidade, como os fenômenos relacionados à desigualdade educacional, disparidade discente e efeito escola impactam a dinâmica escolar e os processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, são utilizados múltiplos instrumentos de coleta de dados, tais como análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e pedagógica e questionários estruturados aplicados aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

A análise dos dados será apresentada na seção 3.3 e vai ser conduzida à luz da análise de conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2011), que permite organizar, interpretar e categorizar as informações obtidas, possibilitando a identificação de padrões, recorrências e relações relevantes para o problema de pesquisa.

Assim, a metodologia adotada busca captar as percepções, experiências e práticas dos sujeitos envolvidos, contribuindo para a elaboração de um plano de intervenção educacional que responda de forma concreta aos desafios impostos pela disparidade discente, favorecendo a construção de uma escola mais eficaz, capaz de oportunizar aprendizagem de qualidade a todos os seus alunos.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico deste estudo parte do entendimento de que a escola, enquanto instituição educativa, desempenha um papel central na promoção da aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais que atravessam o ambiente escolar. Embora fatores externos, como condições socioeconômicas, culturais e familiares, exerçam influência significativa sobre o percurso escolar dos estudantes, é no âmbito da própria escola que se encontram elementos capazes de mitigar os efeitos dessas desigualdades e, conseqüentemente, potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como os conceitos de Efeito Escola, Eficácia Escolar, Desigualdade de Aprendizagem e Disparidade Discente se articulam e oferecem suporte teórico para a análise da realidade investigada. Tais conceitos permitem refletir sobre a capacidade da escola de organizar seus processos pedagógicos e de gestão de forma a garantir que todos os

alunos, independentemente de suas condições de origem, tenham acesso a oportunidades reais e efetivas de aprendizagem, dentro de uma perspectiva que valoriza a equidade.

O referencial teórico exerce uma função essencial na pesquisa pois, de acordo com Yin (2016), o delineamento de pesquisa exerce a função de um mapa que orienta todo o percurso investigativo, conectando de maneira lógica as perguntas, os procedimentos de coleta, a análise dos dados e, por fim, a interpretação dos resultados.

Na mesma direção, Gil (2008), afirma que a elaboração do referencial teórico é uma etapa indispensável na pesquisa científica, pois permite contextualizar o problema de estudo à luz do conhecimento já produzido, além de oferecer subsídios fundamentais para sua análise, interpretação e desenvolvimento. Estas afirmações reforçam que a fundamentação teórica não se limita a um levantamento de conceitos, mas constitui um instrumento metodológico indispensável para a análise rigorosa do objeto investigado.

A pesquisa fundamenta-se na premissa de que uma escola eficaz não é aquela que apenas assegura acesso e frequência, mas sim aquela que se compromete de maneira intencional e estruturada com a aprendizagem dos alunos, considerando suas especificidades e diversidade. Isso pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas, gestoras e avaliativas que favoreçam o acompanhamento sistemático dos processos de ensino-aprendizagem, bem como a identificação e superação de barreiras que dificultam o sucesso escolar, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade discente.

3.1.1 Desigualdade de Aprendizagem

Desigualdade de aprendizagem é um fenômeno complexo, historicamente vinculado às condições estruturais da sociedade e às múltiplas determinações que afetam o percurso escolar dos estudantes. Mais do que a simples diferença entre rendimentos ou trajetórias escolares, ela diz respeito à distribuição desigual das oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem no interior do sistema educacional.

Como destacam Portela, Silva e Lima (2019), as desigualdades intraescolares no Brasil não apenas refletem disparidades sociais externas, mas também se

reproduzem no cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas, currículos desiguais e expectativas diferenciadas sobre os estudantes.

A desigualdade de aprendizagem, no contexto brasileiro, apresenta-se como um fenômeno persistente e multifacetado, que se entrelaça com dimensões socioeconômicas, territoriais, familiares, raciais e institucionais.

Embora a universalização do acesso à escola tenha sido consolidada nas últimas décadas, conforme indicam diversas pesquisas, as disparidades no que se refere à permanência e sobretudo, à aprendizagem continuam marcando a trajetória escolar de milhões de estudantes.

Como destacam Ernica, Rodrigues e Soares (2021), a desigualdade educacional não pode ser reduzida apenas à diferença de rendimento escolar entre grupos: ela se revela nas formas como o sistema educacional distribui de maneira desigual as oportunidades de aprender.

Nesse sentido, é fundamental distinguir desigualdade de diferença, a produção de resultados diferentes entre estudantes pode decorrer de fatores legítimos e naturais, como ritmos de aprendizagem ou trajetórias de vida distintas. No entanto, a desigualdade de aprendizagem emerge quando essas diferenças se convertem em desvantagens sistemáticas e previsíveis para determinados grupos sociais, como os estudantes pobres, negros, moradores de áreas rurais, ou de regiões historicamente negligenciadas pelo poder público (Ernica; Rodrigues; Soares, 2021). É essa reprodução da desigualdade social por meio da escola que evidencia a urgência de políticas que considerem as condições reais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

A análise de Ben Ayed (2020) reforça esse entendimento ao argumentar que as desigualdades educacionais são também socioespaciais, isto é, estão relacionadas às condições urbanas, econômicas e institucionais de acesso ao saber.

Essa perspectiva territorializa o debate sobre o fracasso e o sucesso escolares, demonstrando que a desigualdade educacional não é apenas um resultado do que acontece dentro da escola, mas também do que a cerca.

De acordo com (Ben Ayed, 2020 p.800)

A convergência dessas constatações mostra que, hoje em dia, é impossível ocultar a problemática local e os efeitos territoriais para pensar a questão das desigualdades de escolarização, assim como as margens de manobra políticas e institucionais para poder agir sobre as suas causas.

No contexto brasileiro, a reprodução das desigualdades de aprendizagem está fortemente relacionada ao que Bourdieu denominou de capital cultural. A produção do fracasso escolar, como discutida por Patto (2010), está atrelada à forma como a escola espera dos alunos um repertório cultural que não foi igualmente proporcionado a todos.

A ausência de estratégias institucionais de compensação dessas assimetrias contribui para a cristalização das desigualdades. Em outras palavras, ao invés de ser um espaço de equidade e promoção de justiça social, a escola muitas vezes reforça os mecanismos que produzem exclusão.

O sistema educacional tende a legitimar as diferenças de origem, transformando desigualdades sociais em desigualdades escolares, sob o disfarce de mérito individual. Assim, o que se interpreta como “falta de interesse” ou “baixo desempenho” muitas vezes é resultado da distância entre o hábito escolar e o hábito social dos estudantes (Bourdieu; Passeron, 1992).

Além disso, o ambiente familiar representa uma variável significativa no desempenho escolar, sobretudo quando se trata da presença de práticas de letramento, acompanhamento escolar e estabilidade emocional, como mostra a revisão de Lima, Oliveira e Oliveira (2020), alunos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade têm, em geral, menos acesso a recursos pedagógicos e didáticos, o que impacta diretamente suas trajetórias escolares.

A combinação entre limitações materiais, restrição de capital cultural e ausência de redes de apoio social torna o percurso escolar mais desigual, exigindo da escola: práticas institucionais estruturadas, incluindo espaços de formação e discussão coletiva que permitam assumir um papel compensatório e de mediação dessas carências (Dubet, 2003).

Um dos indicadores mais evidentes da desigualdade educacional no Brasil é a evasão escolar. Os dados de sistemas como o Censo Escolar e o INEP revelam taxas ainda preocupantes de abandono, especialmente no Ensino Médio e entre estudantes de regiões rurais, populações periféricas e povos do campo.

A pesquisa de Tavares Júnior et al. (2021), que analisou a evasão entre estudantes moradores da zona rural, reforça que o afastamento da escola não ocorre apenas por motivos individuais ou desinteresse, mas é frequentemente provocado por uma série de limitações materiais, como longas distâncias até a escola, ausência de transporte, condições de trabalho precoce, baixa renda familiar e falta de perspectiva

quanto ao valor social do percurso escolar. Nesse contexto, a evasão deixa de ser um fenômeno isolado e passa a ser compreendida como parte de um ciclo mais amplo de exclusão social.

Esse processo é agravado por práticas escolares que, ao invés de acolher e adaptar-se às diferentes realidades dos estudantes, muitas vezes acabam por reforçar barreiras simbólicas e institucionais. Mahendra e Marin (2019) observam, a partir de uma revisão sistemática, que o ambiente familiar e o suporte doméstico têm impacto direto sobre o desempenho escolar, mas que esse fator deve ser compreendido em articulação com a capacidade da escola de reconhecer, respeitar e integrar as diferenças culturais, afetivas e econômicas presentes entre os alunos.

Portanto, reconhecer a pluralidade de experiências e condições de vida entre os estudantes é o primeiro passo para transformar a diversidade em potência educativa, rompendo com a lógica da homogeneização que frequentemente marginaliza os que aprendem de modo diferente.

Assim, a escola se revela como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que é considerada uma instituição fundamental para a promoção da equidade, é também cenário da reprodução cotidiana das desigualdades. Como discutem Portela, Silva e Lima (2019), as desigualdades intraescolares não são menos relevantes que aquelas entre redes ou territórios.

Práticas como a rotulação de estudantes, o baixo investimento em estratégias de diferenciação pedagógica, o distanciamento entre professores e alunos e a invisibilização de determinados saberes contribuem para consolidar trajetórias marcadas pela exclusão simbólica e pelo fracasso.

(Portela; Silva; Lima, 2019 p.75) advertem que:

[...] a realização educacional não se limita ao acesso à escola ou o tempo geral de escolarização. Importa converter este período, hoje de 04 a 17 anos, em permanência e aprendizagem. Infelizmente, nossa história social é marcada por funcionamentos ineficientes dos sistemas de ensino, que convertem muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluídos e, ainda assim, com baixa proporção de habilidades desenvolvidas. Uma das razões do baixo rendimento é a desistência de crianças e/ou suas famílias de dar prosseguimentos aos estudos, o que gera a evasão ou abandono.

Ao analisar o fracasso escolar, estes autores propõem deslocar o olhar das supostas "faltas" do aluno para o modo como a escola organiza o saber e as relações de poder e reconhecimento no espaço educativo. Isso significa admitir que a

desigualdade não é apenas um dado externo que a escola herda, mas também um resultado de suas próprias escolhas pedagógicas e institucionais.

Enfrentar a desigualdade de aprendizagem exige, portanto, uma análise que vá além das comparações entre sistemas, redes ou escolas, e que penetre nos processos internos das instituições educativas. Isso implica reconhecer que a desigualdade também se manifesta dentro da escola, no modo como os sujeitos são tratados, nas expectativas projetadas sobre eles e nos recursos pedagógicos disponíveis, ou ausentes, em seu cotidiano.

A construção de um ambiente pedagógico inclusivo, sensível às diferenças e voltado ao desenvolvimento integral de todos os alunos, constitui um caminho possível para mitigar essas desigualdades.

É nesse ponto que os conceitos de Efeito Escola e Eficácia Escolar ganham centralidade. O Efeito Escola, que será discutido posteriormente, refere-se à capacidade que uma instituição tem de produzir impactos significativos na aprendizagem de seus alunos, mesmo em situações de disparidade discente. Isso não significa ignorar as desigualdades estruturais, mas reconhecer que a escola pode sim atuar como mediadora e redutora dessas distorções, especialmente quando desenvolve práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e voltadas à equidade.

Em escolas com Desigualdade de Aprendizagem, o objetivo deve ser auxiliar com ferramentas que estimulem não apenas o desempenho acadêmico, mas também, em relação à sua habilidade de reduzir desigualdades internas, promovendo o pertencimento e garantindo trajetórias escolares positivas para todos os estudantes, especialmente os que enfrentam maiores barreiras para aprender.

Como mostram os estudos analisados, uma escola eficaz não é aquela que apenas apresenta bons resultados em avaliações externas, mas aquela que é capaz de elevar o nível de todos os seus estudantes, reduzindo a disparidade discente e construindo condições reais de aprendizagem.

A disparidade discente, nesse contexto, não é um dado a ser naturalizado, mas uma expressão da desigualdade que precisa ser enfrentada pela ação pedagógica. Isso exige escolas comprometidas com uma gestão democrática, com formação continuada dos profissionais, com a escuta ativa das comunidades e com a construção de um currículo que dialogue com as múltiplas realidades e experiências dos estudantes.

Enfrentar a desigualdade educacional, portanto, é um compromisso ético e político que envolve compreender as causas, reconhecer os efeitos e construir alternativas concretas, sobretudo a partir das escolas.

3.1.2 Diversidade Discente

Discutir a diversidade discente no contexto escolar significa reconhecer que as instituições educacionais são compostas por sujeitos que carregam uma ampla gama de experiências, trajetórias, contextos socioculturais e modos de aprender.

Essa compreensão não apenas rompe com uma visão homogeneizadora da educação, como também convoca a escola a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre a forma como responde às diferentes necessidades de seus alunos, conforme apontam Portela, Silva e Lima (2019), ao discutirem os desafios impostos pelas desigualdades intraescolares e a importância de práticas pedagógicas intencionais voltadas à equidade.

De acordo com Mantoan (2006, p. 16) “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

Mantoan (2006) também reitera que a diversidade no ambiente escolar não deve ser vista como um problema, mas como uma oportunidade para que gestores e professores repensem suas práticas pedagógicas, ajustando-as às necessidades e especificidades de todos os alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva. Pois para Mantoan (2006, p.12).

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Este entendimento desloca o foco da tentativa de padronizar comportamentos, ritmos e formas de aprendizagem, para a valorização das diferenças como elementos estruturantes dos processos educativos. Ao compreender que a diversidade não é uma exceção, mas uma regra, a escola se compromete com a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, inclusivos e eficazes.

Candau (2008) esclarece que compreender a diversidade no contexto educacional vai muito além do simples reconhecimento da presença de sujeitos diferentes no espaço escolar. Trata-se de assumir a construção de práticas

pedagógicas que reconheçam, valorizem e dialoguem com as distintas identidades culturais, sociais, étnicas, de gênero e de classe que compõem a comunidade escolar, superando práticas discriminatórias e excludentes.

Nessa perspectiva, a diversidade discente se aproxima, mas não se confunde com a desigualdade de aprendizagem: enquanto esta remete às assimetrias estruturais que podem limitar o acesso ao saber, a diversidade representa o reconhecimento positivo das diferenças que compõem o ambiente escolar.

Valorizar a diversidade significa transformar aquilo que poderia ser visto como obstáculo em fonte de enriquecimento pedagógico e social, estimulando o diálogo entre saberes, experiências e perspectivas. Essa transformação requer que o professor atue como mediador sensível às múltiplas formas de aprender, interpretando a heterogeneidade como um recurso didático e não como um problema.

Essa concepção não é meramente descritiva; ela exige intencionalidade no planejamento pedagógico, nas práticas docentes e nas estratégias de gestão. Isso implica, por exemplo, revisar currículos, práticas avaliativas e metodologias, rompendo com modelos tradicionalmente excludentes.

Para César Coll (2000), a diversidade no ambiente escolar manifesta-se não apenas nas características socioculturais dos alunos, mas também nos diferentes modos como cada estudante interage com o conhecimento, constrói significados e se apropria dos saberes escolares.

O autor argumenta que as dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas como um problema individual, centrado unicamente no aluno, mas, sim, como um fenômeno complexo, que emerge da interação entre as características pessoais dos estudantes, os processos de ensino desenvolvidos, as práticas pedagógicas adotadas e o contexto sociocultural em que a aprendizagem ocorre.

Nesse sentido, Coll (2000) afirma que reconhecer a diversidade discente é também reconhecer que não há neutralidade nas práticas pedagógicas. As escolhas curriculares, os métodos de avaliação e as expectativas docentes podem favorecer determinados grupos e dificultar a aprendizagem de outros.

Por isso, além de políticas e normativas, a diversidade da sala de aula deve ser considerada nas práticas voltadas à equidade, a pluralidade presente neste ambiente deve ser um ponto de partida para o planejamento escolar e para a formação docente.

A escola tem um papel fundamental na construção de ambientes de aprendizagem que sejam sensíveis às diferenças, capazes de acolher os diversos ritmos, estilos, trajetórias e formas de aprender.

Isso significa que o fracasso escolar não deve ser naturalizado nem visto como responsabilidade exclusiva dos alunos, pois ele reflete, muitas vezes, limitações das práticas educativas que não conseguem atender de forma equitativa às necessidades dos diferentes sujeitos. Assim, torna-se imperativo que as instituições escolares planejem intervenções pedagógicas intencionalmente diferenciadas, ajustando métodos, recursos e estratégias, de modo a garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo ao conhecimento, superando as barreiras que geram desigualdade no processo de ensino-aprendizagem.

Aranha (2001) adverte que a escola, ao receber alunos de diferentes contextos culturais, econômicos e sociais, não pode se pautar por modelos pedagógicos rígidos e homogêneos, sob pena de reproduzir e até aprofundar as desigualdades já presentes na sociedade. A autora defende que a educação, enquanto prática social, tanto pode ser reprodutora quanto transformadora, dependendo das escolhas pedagógicas e institucionais feitas.

Essa afirmação reforça a necessidade de romper com práticas pedagógicas que naturalizam o fracasso escolar de determinados grupos, muitas vezes culpabilizando o aluno por sua dificuldade, sem considerar os condicionantes sociais, culturais e institucionais que estruturam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante do debate sobre diversidade discente é sua articulação direta com o conceito de equidade educacional. Tratar todos de forma igual, ignorando as diferenças, não promove justiça, mas, ao contrário, mantém ou até aprofunda as desigualdades preexistentes.

Isso significa que a escola precisa desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas de seus alunos, garantindo não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Nessa mesma direção, Mantoan (2003) ressalta que a diferença não deve ser compreendida como um atributo do outro, mas sim como algo que se constrói nas relações estabelecidas no contexto escolar. A autora enfatiza que é a partir dessas interações que se define se as práticas pedagógicas e institucionais serão inclusivas ou excludentes, dependendo das escolhas feitas pelos profissionais da educação.

Portanto, reconhecer a diversidade discente não é apenas um ato de tolerância, mas uma postura política e pedagógica que reafirma o compromisso da escola com a justiça social e com a aprendizagem de todos. Uma instituição eficaz, nesse sentido, é aquela que transforma a heterogeneidade de seu corpo discente em força motriz para o desenvolvimento coletivo, fortalecendo vínculos, ampliando horizontes e construindo percursos formativos mais equitativos.

Aos profissionais da educação cabe o compromisso de criar espaços de aprendizagem que sejam verdadeiramente inclusivos, nos quais a diversidade não seja tratada como problema, mas como uma potência capaz de enriquecer o processo educativo.

Nesse sentido, discutir diversidade discente no contexto da eficácia escolar significa reconhecer que uma escola só pode ser considerada eficaz quando consegue responder, de forma intencional e planejada, aos desafios impostos pela heterogeneidade de seu corpo discente. Isso demanda uma gestão sensível às diferenças, práticas pedagógicas diversificadas e um ambiente escolar que promova o sentimento de pertencimento, a valorização das identidades e o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

3.1.3 Efeito Escola

Na revisão de literatura, observa-se que o conceito de Efeito Escola é recorrente em estudos que analisam a capacidade da instituição escolar de impactar o desempenho dos alunos, independentemente das condições socioeconômicas de origem. Segundo Vargas (2009), o Efeito Escola se refere ao conjunto de variáveis intraescolares, como clima organizacional, liderança gestora, práticas pedagógicas e relações interpessoais, que influenciam positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os trabalhos analisados que contribuem para esse debate, destaca-se o estudo de Rangel (2013), apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd), que investigou o Efeito Escola em uma instituição da rede estadual mineira, localizada no município de São João Del-Rei. O foco da pesquisa foi analisar as práticas gestoras e pedagógicas que contribuíram para os bons resultados obtidos no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), especialmente entre os anos de 2009 e 2012.

Os dados revelaram que um dos principais diferenciais da instituição foi o envolvimento ativo de gestores, supervisores e demais sujeitos escolares na construção de um ambiente propício à aprendizagem. A articulação entre os setores da escola e o trabalho coletivo voltado para o fortalecimento do vínculo com os estudantes foram apontados como elementos centrais da eficácia escolar.

O estudo de Soares (2004) oferece uma contribuição importante ao sistematizar os fatores que influenciam o desempenho cognitivo e favorecem a aprendizagem dos estudantes, organizando-os em três grandes grupos: a estrutura física e profissional das escolas, os fatores familiares e os aspectos individuais dos alunos.

Ao categorizar essas dimensões, o autor propõe uma leitura integrada das condições que afetam o processo de aprendizagem, reconhecendo que, embora existam variáveis extraescolares relevantes, o ambiente escolar exerce papel decisivo na trajetória educacional dos estudantes, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade.

Soares também retoma o debate inaugurado pelo influente Relatório Coleman (1966), que, em suas conclusões iniciais, atribuía impacto reduzido à escola sobre o desempenho acadêmico, enfatizando o peso das condições socioeconômicas familiares. Contudo, o autor destaca que pesquisas posteriores, com métodos mais refinados, demonstraram o equívoco dessa perspectiva determinista, evidenciando que a escola pode, sim, ser um espaço de mitigação das desigualdades, quando estruturada para isso.

A qualidade da gestão, a formação dos professores, a organização curricular e a cultura institucional aparecem como elementos que potencializam o chamado Efeito Escola, tornando-o um mecanismo concreto de promoção da equidade educacional.

Nesse mesmo sentido, Lee (2010) (em palestra traduzida por Reimberg) reforça essa abordagem ao indagar: “Como as características das escolas influenciam o desempenho escolar dos alunos que as frequentam?”. A autora propõe um modelo de análise composto por quatro dimensões fundamentais: a composição demográfica da escola, a estrutura física e organizacional, a organização acadêmica e a organização social.

Cada uma dessas dimensões revela aspectos que, quando bem articulados pela gestão escolar, podem transformar a escola em um ambiente mais propício à aprendizagem de todos. A composição demográfica, por exemplo, está ligada ao perfil

socioeconômico dos estudantes e influencia diretamente as expectativas institucionais e o clima escolar. Já a organização social, que envolve relações interpessoais, normas de convivência e senso de pertencimento, é destacada como fator central para o engajamento dos alunos e o fortalecimento da cultura escolar.

Essas contribuições teóricas convergem ao afirmar que a forma como a escola é estruturada, gerida e vivenciada pelos sujeitos escolares interfere de maneira significativa na qualidade do ensino ofertado e na equidade dos resultados obtidos.

Em contextos marcados por grande diversidade discente, como o caso analisado nesta pesquisa, compreender e atuar sobre essas dimensões torna-se uma estratégia indispensável para garantir o direito à aprendizagem e reduzir os efeitos das desigualdades educacionais.

Nesse debate, as análises de Burgos (2012; 2015) contribuem ao ampliar a compreensão do Efeito Escola para além das dimensões administrativas e pedagógicas, enfatizando a função social da escola na mediação entre desigualdades e diversidade sociocultural.

A partir de seus estudos sobre o cotidiano escolar em territórios populares do Rio de Janeiro, o autor demonstra que a eficácia de uma escola também depende da forma como ela constrói sentimento de pertencimento, reconhecimento e legitimidade junto aos estudantes, neste sentido a diversidade passa a ser um ativo e promove oportunidades de vivências, desenvolvimento e aprendizagem para todos.

Em Burgos (2020), a escola é concebida como um espaço público de convivência e produção de sentido, no qual as diferenças, longe de representarem obstáculos, podem se transformar em potências educativas, desde que reconhecidas e valorizadas nas práticas pedagógicas e de gestão.

Essa perspectiva amplia o entendimento do Efeito Escola ao incorporar dimensões simbólicas e relacionais que condicionam, em grande medida, o engajamento e o sucesso dos alunos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social.

3.1.4 Escola Eficaz

O conceito de Escola Eficaz emergiu no cenário educacional a partir de investigações que buscavam compreender como determinadas instituições, mesmo inseridas em contextos de alta vulnerabilidade social, conseguiam alcançar melhores

resultados de aprendizagem. Conforme apontam Scheerens (2000) e Soares (2002), a partir das décadas de 1970 e 1980, pesquisas desenvolvidas especialmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Holanda consolidaram um campo de estudos que associa práticas de gestão, clima escolar, estratégias pedagógicas e acompanhamento sistemático como elementos determinantes para a melhoria do desempenho escolar.

No panorama internacional, destaca-se a contribuição de Jaap Scheerens (2000), que sistematiza modelos explicativos sobre a eficácia escolar. Para o autor, uma escola eficaz é aquela capaz de organizar seus recursos materiais e práticas pedagógicas de modo coerente e intencional, promovendo aprendizagem de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Essa eficácia não é fruto do acaso, mas sim resultado da interação entre múltiplos fatores, como liderança forte, foco pedagógico, uso eficiente do tempo escolar, estabelecimento de altas expectativas, acompanhamento contínuo dos resultados e um clima escolar positivo.

De acordo com Scheerens (2000), a liderança escolar exerce papel central na criação de uma cultura institucional orientada à aprendizagem. Essa liderança não se limita aos aspectos administrativos, mas prioriza o acompanhamento dos processos pedagógicos, garantindo que haja alinhamento entre os objetivos educacionais, as práticas docentes e os resultados esperados.

A eficácia também está diretamente relacionada à capacidade da escola de transformar dados educacionais em ações pedagógicas, utilizando informações oriundas de avaliações internas e externas como ferramenta para tomada de decisão e aprimoramento constante dos processos de ensino.

De acordo com (Scheerens, 2000 p.15)

Pode dizer-se que a eficácia da escola corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas (equivalentes), em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato.

No contexto brasileiro, os estudos conduzidos por Soares (2002) e sua equipe reforçam e adaptam esse conceito à realidade nacional. Na pesquisa “Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais”, os autores identificaram que, mesmo em ambientes marcados por profundas

desigualdades sociais, algumas escolas conseguem se destacar por meio de práticas de gestão que priorizam a aprendizagem, o acompanhamento contínuo dos estudantes e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

De acordo com (Soares, 2002 p.109):

Os exemplos da Escola Azul, que possuiu uma diretora com espírito de liderança muito grande, envolvida com os assuntos da escola e que procura realizar uma administração participativa, e do Colégio Verde, que apresenta uma estrutura administrativa muito bem-organizada, mostram como uma liderança ativa dentro da escola é fundamental para o seu bom funcionamento.

O estudo aponta que a construção de uma escola eficaz passa, necessariamente, pela valorização de um clima escolar positivo, onde prevalecem relações de confiança, respeito e cooperação.

Além disso, evidencia que práticas de avaliação formativa, definição clara dos objetivos educacionais, acompanhamento sistemático e liderança pedagógica comprometida são elementos indispensáveis para que as escolas consigam promover uma aprendizagem de qualidade.

Na mesma direção, Martins (2015), em sua dissertação “Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social”, conclui que o conceito de Escola Eficaz está profundamente associada à adoção de práticas intencionais, planejadas e sensíveis à realidade dos alunos.

O autor destaca que escolas consideradas eficazes não ignoram as dificuldades advindas das desigualdades sociais, mas ao contrário, constroem estratégias que visam garantir que todos os estudantes possam ter acesso às oportunidades de aprendizagem, com acompanhamento sistemático, rigor pedagógico e gestão participativa.

Martins (2015) reforça que essas escolas apresentam um compromisso explícito com a equidade, operando na lógica de que oferecer o mesmo para todos não é suficiente. Pelo contrário, é fundamental que sejam adotadas ações diferenciadas, capazes de responder às demandas específicas de cada estudante, reconhecendo a diversidade como princípio organizador do trabalho pedagógico.

Para (Martins, 2015 p. 89)

No estudo, as boas práticas escolares são tratadas no contexto da garantia ao acesso e continuidade de estudos, bem como do pleno desenvolvimento da aprendizagem. Nessa ótica, as escolas são inclusivas quando não excluem nenhum aluno do acesso à educação, avançando na direção de uma maior equidade na oferta do ensino, respondendo às necessidades de uma educação para todos,

A perspectiva internacional e os estudos desenvolvidos no Brasil apontam convergentemente para um elemento central: a gestão escolar como eixo estruturante da eficácia. Nesse sentido, a análise de McNamara (2016) contribui ao destacar que uma liderança centrada no pedagógico, e não apenas nos aspectos burocráticos, é decisiva para a construção de escolas bem-sucedidas.

O autor, ao comparar experiências do Brasil e da Inglaterra, reforça que o gestor escolar eficaz precisa ser um articulador de processos pedagógicos, mediador de conflitos, promotor do desenvolvimento profissional dos docentes e facilitador de um ambiente escolar positivo, colaborativo e centrado na aprendizagem.

Para McNamara (2016), uma Escola Eficaz não se define apenas pelos resultados acadêmicos, mas pela sua capacidade de criar um ecossistema de aprendizagem, onde todos os atores: gestores, professores, estudantes e famílias compartilham responsabilidades e expectativas elevadas sobre o desenvolvimento dos alunos. O clima escolar, a gestão do tempo, o uso sistemático de dados para orientar intervenções pedagógicas e o investimento permanente na formação dos professores são destacados como pilares desse processo.

(McNamara, 2016 p.103) reitera que:

O desenvolvimento de uma cultura escolar convidativa, resiliente e aberta ao desafio e à mudança se trata de uma tarefa imensa, principalmente se a equipe de gestão for limitada em tamanho. Não se pode carregar esse fardo sozinho. É por isso que conseguir aumentar a capacidade gerencial, por meio da responsabilidade compartilhada, mesmo se for dependente do compromisso voluntariamente assumido por colegas trabalhando em grupos, é uma das realizações mais impressionantes que um diretor pode alcançar.

Apesar de seu amplo reconhecimento, o paradigma da eficácia escolar também tem sido objeto de críticas, especialmente quando adotado de maneira descontextualizada e excessivamente pautada em lógicas gerencialistas.

Segundo Bruno Dionísio (2015), embora as pesquisas sobre Escola Eficaz tenham contribuído significativamente para a compreensão dos fatores internos que

impactam o desempenho escolar, elas por vezes, incorrem no risco de desconsiderar os condicionantes externos que moldam as trajetórias educacionais dos alunos, tais como pobreza, desigualdade social, racismo estrutural e falta de acesso a políticas públicas complementares.

Dionísio (2015) argumenta que, quando adotado sem uma leitura crítica, o discurso da eficácia pode conduzir a uma responsabilização excessiva da escola e de seus profissionais pelos resultados, ignorando os limites estruturais impostos pela sociedade. Além disso, pode incentivar práticas pedagógicas excessivamente voltadas para o treinamento para avaliações externas, em detrimento de uma formação crítica, cidadã e emancipatória.

Entretanto, o autor não nega as contribuições do conceito de Escola Eficaz, defende que, quando contextualizado e articulado a princípios de justiça social e de equidade, esse paradigma pode ser uma ferramenta potente para qualificar o trabalho pedagógico, fortalecer a gestão escolar e promover melhores condições de aprendizagem para todos.

Assim, a eficácia não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como um meio para a construção de uma escola que seja, ao mesmo tempo, eficiente, justa e promotora de desenvolvimento humano integral.

Essa compreensão dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa, que busca analisar como a gestão escolar pode mobilizar os princípios da eficácia para enfrentar os desafios impostos pela disparidade discente, promovendo não apenas melhores resultados acadêmicos, mas, sobretudo, construindo um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, acolhedor e promotor de equidade.

3.2 METODOLOGIA

A pesquisa abordou a questão central: investigar as implicações da Desigualdade de Aprendizagem, Disparidade Discente, Escola Eficaz e Efeito Escola na aprendizagem dos alunos de uma escola estadual do município de Juiz de Fora - MG, que culminou em um plano de ação educacional voltado para busca de uma escola que proporcione oportunidades de aprendizagem de qualidade com equidade, a todos os seus alunos matriculados no ensino fundamental II.

A metodologia é qualitativa, permitindo análise abrangente dos múltiplos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles os subjetivos, como

a percepção de gestores sobre as relações interpessoais e sua influência nas dinâmicas escolares. Foram utilizadas diferentes técnicas para coletar dados, incluindo pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e questionários. A pesquisa documental abrangeu análise de atas das reuniões pedagógicas e administrativas, registros de conselhos de classe, anotações em livro de ocorrência, acompanhamento discente, Projeto Político-Pedagógico da instituição e resultados em avaliações externas (dados públicos do SIMAVE), tudo mediante prévia autorização assinada pela gestora da escola. A pesquisa bibliográfica concentrou em conceitos fundamentais, como Efeito Escola, Escola Eficaz, Desigualdade de Aprendizagem e Disparidade Discente.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF), conforme parecer consubstanciado nº 7.633.809, emitido em 12/06/2025. Esta contou com quatorze participantes do quadro profissional da escola, quatro da equipe gestora e pedagógica, dez professores que atuam do sexto ao nono ano, cinco professores de Língua Portuguesa e cinco de Matemática, disciplinas mais avaliadas em exames externos, todos convidados de forma voluntária.

A participação foi inteiramente opcional, sem qualquer caráter compulsório. Não houve qualquer recusa ou desistência dos profissionais convidados a participar, porém qualquer eventual negativa não inviabilizaria, a princípio, a execução da pesquisa. Contudo, caso a ausência de participantes pudesse comprometer de forma significativa os objetivos ou a profundidade da análise, o projeto poderia ser reestruturado, mediante justificativa e submissão prévia ao Comitê de Ética em Pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como técnica de coleta de dados e proporcionaram uma abordagem flexível que permitiu exploração de tópicos previamente definidos, e possibilitou aos participantes, expressarem suas percepções e experiências. Elas foram conduzidas presencialmente em local reservado, garantindo confidencialidade e conforto aos participantes.

Foi utilizado roteiro de perguntas abertas, o que permitiu flexibilidade para exploração de temas pertinentes que surgiram. Elas foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes e posteriormente transcritas e devidamente editadas, para garantir o anonimato, na análise de conteúdo. Os eixos foram iguais para todos, porém as perguntas sofreram variações conforme o cargo ocupado pelo

respondente, havia modelos específicos para gestores e para supervisores pedagógicos.

A solicitação de participação foi feita durante reunião de módulo dois, que é mensal. Além das entrevistas, dez professores participaram da pesquisa, cinco de Língua Portuguesa e cinco de Matemática, disciplinas que possuem maior carga horária e que são foco das avaliações externas. Esses professores responderam um questionário e foram convidados a participarem da pesquisa na mesma reunião.

O questionário foi estruturado em eixos temáticos específicos, percepção sobre o efeito escola, expectativas em relação ao impacto da instituição no desempenho dos alunos, práticas pedagógicas e estratégias adotadas para superar desafios no processo educativo. Além disso, o mesmo questionário investigou as condições que favorecem ou dificultam a permanência e engajamento dos estudantes, pois analisou relações interpessoais no que tange à influência do ambiente escolar no desempenho acadêmico. Também foi abordado o papel das avaliações externas e internas, bem como os desafios e oportunidades para aprimorar a qualidade da educação.

Considerações éticas foram rigorosamente seguidas, o que garantiu que todos os participantes recebessem informações sobre os objetivos da pesquisa, sua participação voluntária e o anonimato das respostas. O roteiro da pesquisa e seus desdobramentos foram planejados para evitar qualquer situação vexatória. Foi garantido aos participantes, abandonarem a pesquisa a qualquer momento, sem justificativas e prejuízos.

Assim, a pesquisa buscou compreender a influência do Efeito Escola na Desigualdade Educacional e no desempenho dos alunos do fundamental II e culminou na elaboração do plano de intervenção educacional que envolve a comunidade escolar e contribui para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nesta escola.

Esta pesquisa, por ter adotado metodologia qualitativa ter utilizado entrevistas semiestruturadas, questionário estruturado, análise documental e bibliográfica, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), pois o foco desta análise foi compreender as percepções e experiências dos participantes.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) é indicada para entrevistas, questionários com perguntas abertas e documentos. O processo envolve três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Essa abordagem possibilita categorizar as respostas dos participantes e identificar padrões, relações e inferências. A principal vantagem da análise de conteúdo é a sua capacidade de permitir uma sistematização rigorosa e embasada nos dados.

A aplicação dos instrumentos e a análise dos dados obtidos serviram de base para o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional (PAE), que foi elaborado a partir das evidências identificadas na pesquisa.

O PAE tem como objetivo propor ações que contribuam para a construção de uma escola mais justa, capaz de oportunizar possibilidades de aprendizagens significativas a todos os estudantes, considerando suas diferentes realidades socioculturais e cognitivas.

As ações propostas buscam fortalecer as práticas pedagógicas, aprimorar os processos de gestão e fomentar um ambiente escolar mais equitativo, colaborativo e comprometido com a qualidade da aprendizagem.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A presente seção tem como objetivo analisar os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental II, bem como das entrevistas realizadas com a equipe gestora e as supervisoras responsáveis pelo mesmo seguimento.

A análise busca compreender como os sujeitos escolares percebem os fatores que influenciam a aprendizagem, a presença de desigualdade interna, as estratégias pedagógicas adotadas e o papel da gestão e da supervisão, na promoção de um ambiente educacional mais equitativo.

Considerando o referencial teórico apresentado anteriormente, especialmente os conceitos de Desigualdade de Aprendizagem, Diversidade Discente, Efeito Escola e Escola Eficaz, esta análise não se limitará à descrição dos dados percentuais.

Pretende-se, ao contrário, interpretá-los à luz das categorias construídas na revisão de literatura, identificando aproximações, tensões e possíveis lacunas entre a percepção dos atores desta pesquisa e os princípios que fundamentam uma gestão escolar orientada à equidade e à eficácia pedagógica.

A amostra que respondeu o questionário é composta por dez docentes, sendo cinco da disciplina de Língua Portuguesa e cinco de Matemática, o que permite uma leitura institucional do contexto analisado.

3.3.1 Análise das Respostas Fechadas do Questionário

As questões fechadas do questionário possibilitam identificar tendências predominantes na percepção docente acerca dos fatores internos e externos que impactam a aprendizagem, bem como avaliar o grau de institucionalização de práticas alinhadas ao paradigma da eficácia escolar. Acompanhe a tabela 6 que representa um compilado das respostas fechadas ao Questionário aplicado aos professores.

Tabela 6 – Tabela Geral de Perguntas Fechadas do Questionário para Professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (n=10)

Questões	Opções de resposta	(n)	(%)
(Q1) Disciplina que leciona	Língua Portuguesa	5	50%
	Matemática	5	50%
(Q3) Já exerceu alguma função administrativa	Sim	3	30%
	Não	7	70%
(Q4) Fatores internos que influenciam a aprendizagem de alunos (respondente poderia marcar mais de opção de resposta)	Práticas Pedagógicas	5	50%
	Recursos Materiais	4	40%
	Clima Escolar	6	60%
	Outros	2	20%
(Q5) Fatores externos que impactam o desempenho de estudantes (respondente poderia marcar mais de opção de resposta)	Situação Econômica	3	30%
	Apoio Familiar	10	100%
	Transporte Infraestrutura	-	-
	Outros	-	-

(Q7) Frequência com que adapta as estratégias às necessidades dos alunos	Sempre	4	40%
	Frequentemente	3	30%
	Às vezes	2	20%
	Raramente	-	-
	Outros	-	-
	Não Respondeu	1	10%
(Q8) Escola oferece apoio para diversificar as práticas pedagógicas	Sim	2	20%
	Parcialmente	7	70%
	Não	1	10%
(Q10) Ambiente escolar favorece o engajamento e o bem-estar dos alunos	Sempre	2	20%
	Frequentemente	1	10%
	Às vezes	6	60%
	Raramente	1	10%
	Nunca	-	-
	Não Respondeu	-	-
(Q12) Resultados das avaliações internas são utilizados para ajustar o planejamento de ensino	Sim	4	40%
	Parcialmente	5	50%
	Não	1	10%
(Q13) Resultados das avaliações externas são utilizados para ajustar o planejamento de ensino	Sim	-	-
	Parcialmente	6	60%
	Não	3	30%
	Não Respondeu	1	10%

Fonte: Dados do questionário para professores tabulados pelo pesquisador.

No que se refere aos fatores que influenciam a aprendizagem (Q4 e Q5), observa-se que os docentes elencaram quais são as principais variáveis que

influenciam o desempenho discente. Entre os fatores internos, o clima escolar foi o mais mencionado (60%), seguido das práticas pedagógicas (50%) e dos recursos materiais (40%).

Esses elementos dialogam com as contribuições de Soares (2004) e Vargas (2009), que destacam a relevância das variáveis intraescolares na produção do chamado Efeito Escola. Entretanto, quando se analisam os fatores externos, verifica-se que 100% dos docentes apontaram o apoio familiar como elemento impactante no desempenho dos estudantes, enquanto 30% mencionaram a situação econômica e nenhum indicou transporte ou infraestrutura como fator relevante.

A centralidade atribuída ao apoio familiar evidencia o reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam o percurso escolar dos alunos, aproximando-se das análises de Bourdieu e Passeron (1992; 2014), acerca do capital cultural e das discussões de Ernica, Rodrigues e Soares (2021), sobre a distribuição desigual das oportunidades de aprendizagem. Contudo, ao concentrar de maneira unânime a explicação das dificuldades no âmbito familiar, corre-se o risco de deslocar a ênfase da responsabilidade institucional, reduzindo o papel mediador da escola.

Tal tendência pode reforçar uma leitura que naturaliza parte das disparidades, contrariando a perspectiva defendida por Charlot (2005), que propõe deslocar o foco das supostas “faltas” do aluno para as formas como a escola organiza o saber e suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à adaptação das estratégias às necessidades dos alunos (Q7), 70% dos professores afirmaram fazê-lo sempre ou frequentemente, enquanto 20% indicaram realizar essa adaptação apenas às vezes. Esse dado sugere sensibilidade docente à heterogeneidade da sala de aula, o que se aproxima da concepção de diversidade discente defendida por Mantoan (2006) e Coll (2000), segundo os quais a diferença deve ser compreendida como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo.

Há, portanto, indícios de que os professores reconhecem a necessidade de diversificação metodológica. Contudo, quando questionados sobre o apoio institucional para essa diversificação (Q8), apenas 20% afirmaram que a escola oferece suporte efetivo, enquanto 70% consideram esse apoio apenas parcial. Essa discrepância indica que a iniciativa de adaptação parece estar mais ancorada no esforço individual do professor do que em uma política institucional estruturada, o que fragiliza a consolidação de práticas sistemáticas de equidade.

A percepção sobre o ambiente escolar como favorecedor do engajamento e do bem-estar (Q10) também revela um cenário intermediário: 60% dos docentes consideram que isso ocorre apenas “às vezes”, e apenas 30% afirmam que ocorre sempre ou frequentemente. Esse dado é particularmente relevante quando articulado às discussões de Burgos (2019) e Lee (2010), que destacam a organização social da escola e o sentimento de pertencimento como dimensões centrais do Efeito Escola.

Se o ambiente é percebido como apenas moderadamente favorável, isso pode indicar limites na consolidação de uma cultura institucional orientada à aprendizagem e ao acolhimento da diversidade.

No que se refere ao uso dos resultados avaliativos para o ajuste do planejamento (Q12 e Q13), observa-se diferença significativa entre avaliações internas e externas. Enquanto 90% dos docentes afirmam utilizar total ou parcialmente os resultados das avaliações internas para orientar o trabalho pedagógico, nenhum professor declarou utilizar plenamente os resultados das avaliações externas, sendo que 60% indicaram uso apenas parcial e 30% afirmaram não as utilizar.

Esse dado sugere que os instrumentos avaliativos internos são percebidos como mais legítimos ou mais aderentes à realidade da escola, ao passo que as avaliações externas parecem ocupar papel secundário. Sob a perspectiva da Escola Eficaz, conforme Scheerens (2000) e Soares (2002) afirmam, o uso sistemático de dados para tomada de decisão constitui elemento central da eficácia institucional.

A utilização apenas parcial dos resultados externos pode indicar ausência de uma cultura consolidada de análise integrada de indicadores, ou mesmo resistência às lógicas avaliativas externas, aspecto que também dialoga com Dionísio (2015) ao criticar o risco de excessiva responsabilização das escolas por resultados padronizados.

De forma geral, os dados revelam uma escola em que há reconhecimento da existência de desigualdade e diversidade, bem como esforços individuais de adaptação pedagógica. Contudo, os indícios de institucionalização dessas práticas ainda se mostram limitados.

A percepção predominante de apoio parcial, aliada ao uso não sistemático de dados externos e à centralidade atribuída ao fator familiar, sugere que o Efeito Escola, embora presente em alguns aspectos, ainda não se consolida plenamente como estratégia estruturada de enfrentamento da disparidade discente.

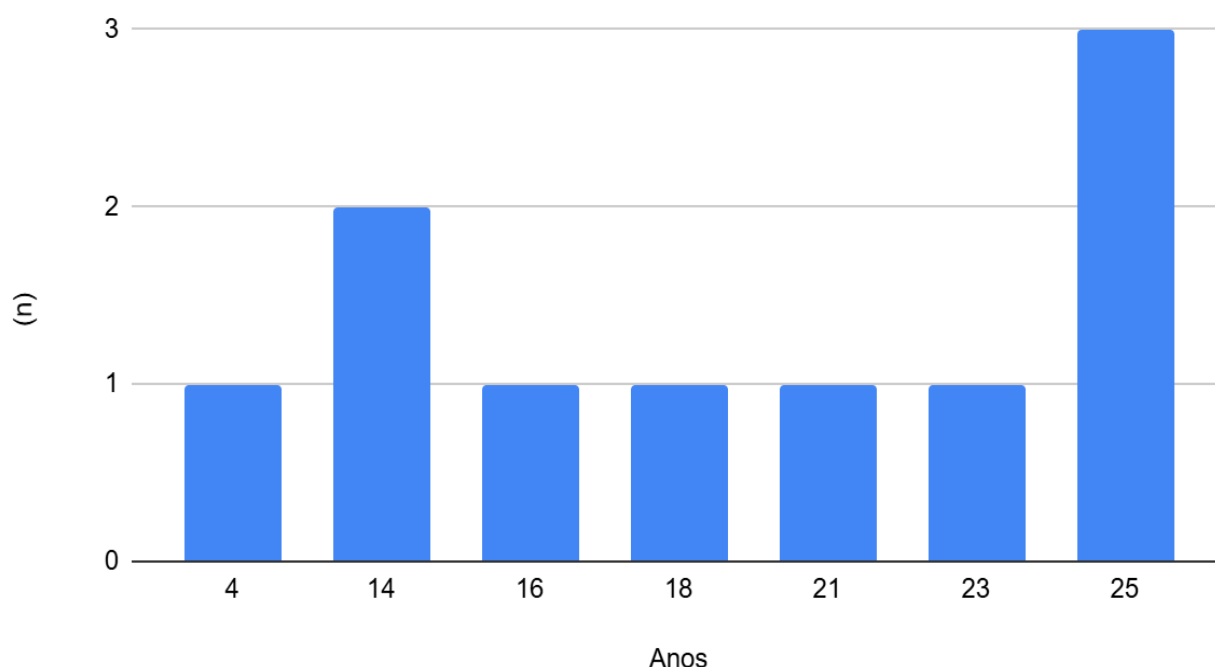
Assim, a análise aponta para uma realidade marcada por tensionamentos entre compromisso docente e fragilidades organizacionais, evidenciando a necessidade de fortalecimento de uma liderança pedagógica mais articulada e orientada à equidade, conforme os pressupostos do paradigma da Escola Eficaz.

Além de analisar as percepções docentes acerca dos fatores que influenciam a aprendizagem e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, torna-se pertinente caracterizar o perfil profissional dos respondentes.

O tempo de exercício da docência constitui variável relevante, pois pode influenciar tanto a compreensão sobre desigualdade e diversidade discente quanto a forma como os professores mobilizam estratégias pedagógicas e interpretam os desafios do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o Gráfico 7 referente à (Q2) apresenta a distribuição dos anos de atuação dos docentes que lecionam Língua Portuguesa e Matemática na educação básica e participaram da pesquisa.

Gráfico 7 – Anos de exercício da docência na Educação básica (Q2) (n=10)



Fonte: Dados do questionário para professores tabulados pelo pesquisador.

Os dados indicam que o grupo de professores apresenta trajetória profissional predominantemente longa, com tempo de exercício variando entre 4 e 25 anos, sendo que a maioria possui mais de uma década de atuação.

Observa-se concentração significativa em faixas superiores a 14 anos de docência, o que sugere um corpo docente com vivência consolidada no ambiente escolar. Esse dado é relevante, pois a experiência acumulada tende a ampliar a capacidade de leitura das dinâmicas institucionais e das desigualdades que atravessam o processo de ensino-aprendizagem.

À luz do referencial teórico discutido anteriormente, especialmente no que se refere aos conceitos de Efeito Escola e Escola Eficaz, a presença de docentes experientes pode constituir um potencial institucional importante. Conforme argumentam Scheerens (2000) e Soares (2002), a eficácia escolar depende, entre outros fatores, da articulação entre liderança pedagógica, cultura institucional e práticas docentes consistentes.

Entretanto, a experiência, por si só, não garante práticas equitativas ou alinhadas ao paradigma da eficácia. Caso não esteja articulada a processos de formação continuada, acompanhamento pedagógico sistemático e cultura institucional orientada à aprendizagem, pode também cristalizar rotinas pouco sensíveis às transformações do perfil discente. Assim, o dado evidencia um potencial humano relevante na escola analisada, cuja efetividade dependerá da forma como a gestão mobiliza esse capital profissional para enfrentar a Disparidade Discente e promover condições mais equitativas de aprendizagem.

3.3.2 Análise das Respostas Abertas do Questionário

Dando continuidade à análise dos dados coletados, apresentam-se a seguir os resultados referentes às questões abertas do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II.

Diferente das questões fechadas, cujas respostas estavam previamente estruturadas, as questões abertas permitiram aos docentes expressar suas percepções, experiências e compreensões acerca das desigualdades de aprendizagem, das estratégias pedagógicas mobilizadas e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. As categorias apresentadas na tabela foram organizadas a partir das respostas dos próprios participantes, respeitando a recorrência e o sentido

atribuído às suas falas, o que possibilita uma leitura mais qualitativa e interpretativa dos dados, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Acompanhe a tabela 7 que representa um compilado das respostas abertas ao Questionário aplicado aos professores.

Tabela 7 – Tabela Geral de Perguntas Abertas do Questionário para Professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (n=10)

Perguntas Abertas	Opções de Resposta	(n)	(%)
(Q6) Como você percebe o impacto do trabalho pedagógico da escola na redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes?	Trabalho pedagógico reduz, sim, as desigualdades	2	20%
	Trabalho Pedagógico tem o potencial de reduzir as desigualdades sob certas condições	3	30%
	Trabalho Pedagógico não reduz as desigualdades	5	50%
(Q9) Quais estratégias costuma utilizar para impactar positivamente às diferentes necessidades dos alunos em sala de aula? (respondente podia marcar mais de opção de resposta)	Estratégias pedagógicas	3	30%
	Apoio e avaliação individualizada	3	30%
	Material didático diversificado	2	20%
	Atividade em grupo	3	30%
	Recuperação paralela	1	10%
	Recuperação final	1	10%
	Atividade lúdica	2	20%
	Estímulo do interesse	2	20%
(Q11) Quais as principais dificuldades que afetam a permanência e	Alfabetização deficitária	1	10%
	Falta de interesse	2	20%
	Indisciplina	3	30%

aprendizagem de alunos? (respondente podia marcar mais de opção de resposta)	Ausência de atividades interativas	1	10%
	Falta de Leitura	1	10%
	Falta de conhecimentos básicos	1	10%
	Aprovação automática	1	10%
	Ausência do apoio familiar	2	20%
	Uso do celular	1	10%
	Condições físicas da sala de aula	1	10%
	Fatores socioeconômicos	2	20%
	Fatores emocionais	1	10%
(Q14) Como os resultados das avaliações externas e internas são utilizados na escola para orientar o planejamento pedagógico? (respondente podia marcar mais de opção de resposta)	Diagnóstico das dificuldades dos alunos (avaliações externas)	3	30%
	Planejamento pedagógico (avaliações externas)	5	50%
	Adaptação ao aluno (avaliações internas)	2	20%
(Q15) Quais são os principais desafios enfrentados para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem com eficácia e equidade? (respondente podia marcar mais de opção de resposta)	Desigualdade socioeconômica	2	20%
	Falta de recursos da escola	3	30%
	Falta de infraestrutura na escola	3	30%
	Ausência de interesse dos alunos	3	30%
	Falta apoio ao professor	2	20%
	Falta de apoio familiar	2	20%
	Tamanho das turmas	2	20%
(Q16) Indique ações que podem ser implementadas para melhorar a qualidade	Revisão das políticas educacionais	1	10%
	Diminuir a quantidade de alunos por turma	1	10%

da educação nesta escola. (respondente poderia marcar mais de opção de resposta)	Envolver a família nos estudos	1	10%
	Melhora dos recursos didáticos nas escolas	3	30%
	Maior rigidez nas avaliações	1	10%
	Capacitação dos professores	1	10%
	Aulas mais atrativas	2	20%
	Combater situações de indisciplina	2	20%
	Mais autonomia ao professor	1	10%
	Atividades extracurriculares (esportes, artes etc.)	1	10%

Fonte: Dados do questionário para professores tabulados pelo pesquisador.

A análise das respostas abertas revela um dado central para a compreensão da dinâmica institucional investigada: há uma percepção majoritariamente cética quanto à capacidade do trabalho pedagógico de reduzir as desigualdades de aprendizagem. Metade dos docentes (50%) afirma que o trabalho pedagógico não reduz tais desigualdades, enquanto apenas 20% reconhecem sua capacidade efetiva de enfrentamento e 30% condicionam essa possibilidade a determinadas circunstâncias.

Esse resultado tensiona diretamente o referencial da Escola Eficaz, sobretudo quando Scheerens (2000) e Soares (2002), defendem que, embora condicionada por fatores externos, a escola possui margem de ação capaz de produzir diferenças significativas nos resultados dos estudantes.

A descrença expressa por parte significativa do corpo docente pode indicar uma percepção de limitação estrutural, possivelmente associada à forte presença de fatores socioeconômicos no contexto escolar, mas também pode sinalizar fragilidades na consolidação de uma cultura institucional orientada à equidade e ao enfrentamento sistemático da Desigualdade de Aprendizagem.

Quando analisadas as estratégias pedagógicas mencionadas (Q9), observa-se que emergem práticas como metodologias diferenciadas, atividades em grupo, apoio

individualizado e uso de materiais diversificados. Embora essas ações dialoguem com a noção de atenção à Diversidade Discente, sua frequência relativamente distribuída e a presença de categorias genéricas sugerem que tais práticas podem não estar sistematizadas como parte de um projeto pedagógico intencionalmente voltado à equidade.

Martins (2015), argumenta que escolas eficazes não apenas reconhecem a diversidade, mas estruturam práticas planejadas e coerentes com esse reconhecimento, adotando intervenções diferenciadas como princípio organizador do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a ausência de menções mais específicas a estratégias articuladas institucionalmente (como monitoramento contínuo de aprendizagem, planos de intervenção coletiva ou ações integradas entre docentes) pode indicar que as iniciativas ocorrem de maneira mais individual do que sistêmica.

As respostas relativas às dificuldades que impactam permanência e aprendizagem (Q11) reforçam uma tendência de atribuição significativa a fatores comportamentais e familiares (como indisciplina, falta de interesse e ausência de apoio familiar), embora também apareçam menções a fatores socioeconômicos.

Tal movimento interpretativo é compreensível diante das condições concretas enfrentadas pelos professores, porém à luz das críticas apresentadas por Dionísio (2015), exige cautela analítica pois, quando a explicação das desigualdades se desloca predominantemente para o campo externo ou individual, corre-se o risco de reduzir a margem de ação da escola, enfraquecendo o princípio do Efeito Escola. Isso não significa desconsiderar os condicionantes estruturais, mas reconhecer que a Eficácia Escolar pressupõe justamente a capacidade de mobilizar estratégias internas para mitigar tais impactos.

No que se refere ao uso das avaliações (Q14), observa-se predominância da utilização das avaliações externas para planejamento pedagógico (50%) e diagnóstico de dificuldades (30%), enquanto as avaliações internas aparecem apenas associadas à adaptação ao aluno individualmente (20%), sem menção a uso estratégico coletivo para reorientação institucional.

Esse dado é particularmente relevante quando confrontado com o referencial da Escola Eficaz, que enfatiza o uso sistemático e articulado de dados para tomada de decisão pedagógica. Conforme McNamara (2016) esclarece, a construção de uma

cultura orientada à aprendizagem exige que a análise dos resultados não seja apenas técnica ou individual, mas coletiva, reflexiva e institucionalizada.

A ausência dessa dimensão coletiva pode indicar que o potencial formativo das avaliações ainda não está plenamente incorporado como ferramenta estratégica de gestão pedagógica.

Por fim, ao indicarem desafios e ações para melhoria (Q15 e Q16), os docentes destacam limitações estruturais (falta de recursos, infraestrutura e tamanho das turmas e aspectos comportamentais dos alunos) ao passo que as propostas de melhoria se concentram em recursos didáticos, aulas mais atrativas e combate à indisciplina.

Ainda que pertinentes, tais respostas revelam menor incidência de propostas relacionadas à reorganização pedagógica sistêmica, fortalecimento de práticas colaborativas ou aprofundamento da formação continuada como eixo estruturante da equidade. Isso sugere que o debate sobre eficácia e enfrentamento da desigualdade pode ainda não estar plenamente internalizado como horizonte coletivo da escola, mas aparece fragmentado em percepções individuais.

Em síntese, as respostas abertas revelam um cenário complexo: coexistem iniciativas pedagógicas relevantes, reconhecimento das desigualdades e percepção de limites estruturais, mas também emerge uma visão parcialmente cética quanto à potência transformadora da escola.

Essa tensão dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, ao evidenciar que o desafio não reside apenas na existência da disparidade discente, mas na construção de uma cultura institucional que reconheça, de maneira intencional e coletiva, a possibilidade de enfrentá-la por meio de práticas pedagógicas articuladas, liderança comprometida e uso estratégico de dados educacionais.

3.3.3 Análise das Entrevistas

Avançando para a próxima camada analítica desta pesquisa, procede-se a análise das entrevistas realizadas com os quatro atores da gestão e supervisão escolar, confrontando com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores, as evidências institucionais apresentadas no Capítulo 2 e o referencial teórico discutido no Capítulo 3.

Essa etapa busca aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos à Desigualdade de Aprendizagem, à Diversidade Discente, ao Efeito Escola e aos princípios da Escola Eficaz, analisando convergências, tensões e possíveis dissonâncias entre as diferentes vozes institucionais.

Ao organizar a análise a partir dos eixos estruturantes das entrevistas, pretende-se evidenciar como as percepções da gestão e da supervisão dialogam ou não com as práticas docentes relatadas e com os dados objetivos da escola, produzindo uma leitura mais integrada e interpretativa do fenômeno investigado.

No que se refere ao percurso profissional dos entrevistados, observa-se um conjunto de trajetórias marcadas por ampla experiência na educação básica, embora com tempos distintos de inserção na instituição investigada.

3.3.3.1 Apresentação das Entrevistadas, Equipe Gestora e Supervisoras

A Gestora 1 atua na educação há 43 anos, dos quais 41 foram dedicados à escola pesquisada, exercendo funções administrativas há 31 anos, o que revela profundo conhecimento da cultura institucional e dos processos históricos que moldaram sua organização.

A Gestora 2 possui mais de 20 anos de atuação na educação, está na instituição há 18 anos e exerce função administrativa há 8 anos, conciliando-a com a docência, o que lhe confere uma posição híbrida entre gestão e prática pedagógica cotidiana.

Já a Supervisora 1 atua na educação há 11 anos, sempre na função de supervisão, estando na escola há apenas 1 ano, enquanto a Supervisora 2 possui 15 anos de experiência na educação, sendo 13 na supervisão e 3 na instituição investigada.

Esse conjunto de trajetórias evidencia a coexistência de olhares marcados tanto pela longa permanência e forte vínculo institucional quanto por inserções mais recentes, o que pode influenciar as percepções acerca da Desigualdade de Aprendizagem, das práticas pedagógicas e das possibilidades de mobilização do Efeito Escola.

3.3.3.2 Concepções de Efeito Escola, Escola Eficaz, Desigualdade de Aprendizagem e Disparidade Discente

No que se refere à percepção sobre os fatores internos que mais influenciam a aprendizagem, as respostas das gestoras revelam compreensões distintas acerca do papel da escola frente à Disparidade Discente.

A Gestora 1 (2025) afirma:

Eles já vêm com a bagagem, porque nós começamos aqui no sexto ano, os anos finais do ensino fundamental. Então, quer dizer, eles já vêm, muitos já vêm dentro do conteúdo direitinho, mas vêm alguns com muita defasagem. Então, o que dificulta mais o setor interno, que agora também já está sendo sanado, é para poder ajudar esses meninos é a parte de recuperação, para eles poderem conseguir avançar, tirar essas defasagens.

A fala evidencia que a aprendizagem é compreendida como fortemente condicionada pelas trajetórias anteriores dos estudantes, especialmente no momento de transição para o 6º ano, aspecto já identificado no Capítulo 2, quando os dados da Tabela 2 demonstram que parte significativa dos alunos ingressa no segmento com níveis de desempenho abaixo de 60%. Nesse sentido, a defasagem aparece como elemento estruturante da heterogeneidade discente.

Contudo, ao mencionar a recuperação como estratégia interna de enfrentamento, a gestora sinaliza reconhecimento de uma margem de ação institucional, aproximando-se da noção de Efeito Escola discutida por Soares (2002), segundo a qual a escola pode intervir sobre desigualdades já consolidadas, ainda que não as tenha originado.

Em contraste, a Gestora 2 afirma:

Hoje nós temos uma escola extremamente estruturada com muito recurso tecnológico que sempre, acredito auxiliar nessa questão do aprendizado, acho que essa questão ela é mais externa do que interna neste momento.

Essa perspectiva desloca o eixo explicativo para fatores externos, sugerindo que as limitações da aprendizagem não estariam relacionadas à organização interna da escola.

Tal posicionamento dialoga parcialmente com os dados do Capítulo 2, que indicam boa formação docente, infraestrutura funcional e desempenho acima das médias estadual e nacional no SAEB.

Entretanto, ao confrontar essa percepção com os mesmos dados, observa-se que a escola mantém IDEB aquém das metas projetadas e apresenta forte estratificação interna de desempenho, especialmente em Matemática.

Além disso, a análise das respostas aos questionários, observou que 50% dos professores afirmaram que o trabalho pedagógico não reduz as desigualdades, o que revela uma tensão entre o discurso mais institucionalmente positivo da gestão e a percepção mais cética do corpo docente.

À luz da literatura sobre Escola Eficaz, especialmente Scheerens (2000) e McNamara (2016), a centralidade dos fatores externos como explicação predominante pode enfraquecer a construção de uma cultura institucional orientada à responsabilização pedagógica coletiva.

Reconhecer condicionantes socioeconômicas é fundamental, conforme apontam Ernica, Rodrigues e Soares (2021), mas a Eficácia Escolar pressupõe a mobilização intencional de estratégias internas capazes de mitigar tais impactos.

Assim, as falas analisadas revelam uma tensão interpretativa: enquanto a Gestora 1 reconhece a defasagem como dado de entrada e aposta na recuperação como mecanismo de enfrentamento, a outra enfatiza a estrutura já existente e relativiza o peso dos fatores internos, o que os dados empíricos da própria escola, convidam a uma reflexão crítica sobre os limites e as potencialidades do Efeito Escola no contexto investigado.

No que se refere aos fatores externos que impactam o desempenho escolar, observa-se forte convergência entre as entrevistadas, que atribuem centralidade à estrutura e à participação familiar como elementos determinantes da aprendizagem.

A Gestora 1 (2025) afirma:

Diminuiu muito a parceria de escola e família, porque a maioria está trabalhando o dia inteiro. Então, às vezes, nem tem tempo para ficar vindo na escola. E também, por exemplo, tem gente que você marca reunião, você vai trocando os horários de reunião, você faz no horário que o filho estuda, não pode. Aí você faz à noite, tem aqueles também que não tem muito compromisso e que não vem. Então, o fator externo é esse mesmo, é o social. É o pai tendo que sair para trabalhar, a mãe também.

De modo semelhante, a Gestora 2 (2025) ressalta:

O que influencia muito no aprendizado dos alunos, infelizmente, é a estrutura familiar, a presença da família na escola, a questão dos limites que a família impõe aos jovens, essa questão de apoio e

presença do momento junto, isso eu acredito que impacta diretamente o rendimento escolar.

A Supervisora 1 reforça essa compreensão ao afirmar que: "A primeira educação, que vem da família que influencia muito, que vai refletindo a maneira como eles se comportam na escola." Supervisora 1 (2025), enquanto a Supervisora 2 (2025) complementa:

Olha, eu acho que é a questão da estrutura familiar. Eu acho que o aluno, quando ele tem algum tipo de problema familiar, ele infelizmente traz para a escola. Isso aí acaba comprometendo o aprendizado, né? Está afetando o psicológico dele e com isso afeta a parte de aprendizagem também.

As falas revelam uma leitura fortemente ancorada na dimensão sociofamiliar e emocional como condicionante do desempenho, o que dialoga diretamente com o referencial apresentado por Soares (2004), ao reconhecer que fatores familiares compõem um dos três grandes grupos explicativos do desempenho cognitivo.

De fato, a literatura sobre desigualdade educacional, como discutido a partir de Ernica, Rodrigues e Soares (2021), demonstra que capital cultural, condições socioeconômicas e organização familiar influenciam trajetórias escolares. Nesse sentido, as entrevistadas não negam o papel da escola, mas enfatizam os desafios impostos por contextos externos que antecedem e atravessam a experiência escolar.

Entretanto, ao confrontar essas percepções com os pressupostos da Escola Eficaz, especialmente em Scheerens (2000) e McNamara (2016) emerge uma tensão interpretativa relevante. Se por um lado é legítimo reconhecer o peso das condições extraescolares, por outro a centralidade quase exclusiva atribuída à estrutura familiar pode reduzir a visibilidade dos fatores intraescolares como espaço de intervenção estratégica.

Essa tendência também aparece nas respostas dos professores ao questionário, nos quais o apoio familiar foi indicado por 100% dos respondentes como fator externo de impacto, observa-se que há uma convergência institucional no deslocamento explicativo para o campo externo.

Quando articuladas com as evidências do Capítulo 2, tais falas ganham ainda maior complexidade, uma vez que permitem compreender que a ênfase atribuída ao apoio familiar pelas entrevistadas não ocorre de forma isolada, mas se insere em um contexto escolar marcado por heterogeneidade socioeconômica e cultural, pois escola

apresenta nível socioeconômico classificado como alto (INSE 5), mas convive com 18% de estudantes inscritos no CadÚnico para receber auxílio social, além de indícios de estratificação interna consolidada ao longo do ensino fundamental II.

Esse cenário contribui para explicar por que o fator familiar é reiteradamente apontado como central, já que diferentes condições de origem tendem a produzir distintos níveis de acompanhamento, suporte e capital cultural disponível aos estudantes, indicando que a desigualdade não é apenas externa à escola, mas se manifesta internamente de forma estruturada, o que reforça a percepção dos profissionais de que o apoio familiar atua como elemento diferenciador no desempenho discente.

Considerando o conceito de Efeito Escola, o reconhecimento dos condicionantes familiares não elimina a necessidade de mobilização pedagógica intencional para mitigar tais impactos. Dionísio (2015) argumenta que a eficácia escolar perde força quando o discurso sobre resultados se desloca excessivamente para fatores externos, podendo enfraquecer a responsabilização pedagógica coletiva.

Assim, as falas das entrevistadas evidenciam coerência com a literatura que reconhece a influência da família na aprendizagem, mas também revelam um ponto crítico para a análise: a predominância dessa explicação pode limitar a consolidação de uma cultura institucional orientada ao enfrentamento sistemático da Disparidade Discente.

O desafio, conforme apontam os estudos sobre Efeito Escola, não está em negar os fatores externos, mas em compreender como a escola pode organizar suas práticas para reduzir seus impactos, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade social e cultural como o investigado.

Ao serem questionadas sobre a existência de Desigualdades de Aprendizagem entre os estudantes da escola, as respostas das entrevistadas convergem no reconhecimento de que a heterogeneidade de desempenho constitui uma característica marcante do cotidiano escolar.

Ainda que apresentem diferentes ênfases explicativas, as falas indicam que a Disparidade Discente é percebida como um fenômeno concreto e recorrente, especialmente no momento de ingresso dos alunos nos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a Gestora 1 destaca que: "Muita desigualdade, principalmente no sexto ano, no primeiro ano que eles estão chegando para a gente, é mais gritante.

Porque tem menino que chega para a gente, às vezes, até nem está alfabetizado direito." Gestora 1 (2025).

A fala evidencia que a aprendizagem é fortemente marcada pelas trajetórias escolares anteriores dos estudantes, o que faz com que as disparidades se tornem particularmente visíveis no momento de transição para o 6º ano.

A presença de alunos que ingressam nessa etapa sem a alfabetização consolidada revela a profundidade das desigualdades educacionais acumuladas ao longo da escolarização.

Essa percepção dialoga com as discussões apresentadas no referencial teórico da pesquisa, especialmente com os estudos sobre Desigualdade de Aprendizagem, que indicam que os estudantes chegam à escola com diferentes capitais culturais, trajetórias e oportunidades de aprendizagem, o que tende a produzir níveis bastante distintos de desempenho escolar.

De forma semelhante, a Gestora 2 também reconhece a presença de disparidades internas, ao afirmar que: "Hoje nós temos uma escola extremamente heterogênea...justamente por receber muitos alunos de várias outras escolas, nós notamos sim que há uma disparidade, uma diferença entre os estudantes." Gestora 2 (2025).

Nesse caso, a heterogeneidade é associada ao fluxo de estudantes provenientes de diferentes instituições de ensino, o que sugere que a diversidade de trajetórias escolares contribui para ampliar as diferenças de aprendizagem observadas no interior da escola.

Essa percepção aproxima-se do debate apresentado por Burgos (2012), ao indicar que a diversidade sociocultural e educacional presente no espaço escolar constitui um elemento estruturante do cotidiano das escolas públicas, exigindo da gestão e das práticas pedagógicas estratégias capazes de lidar com múltiplos ritmos e necessidades de aprendizagem.

No caso das supervisoras, as respostas também apontam para a existência de diferenças de desempenho entre os estudantes, ainda que com nuances interpretativas distintas.

A entrevistada afirma que: "Geralmente aqueles que se dedicam mais têm um melhor resultado, mas não é a diferença de inteligência, mas sim de dedicação." Supervisora 1 (2025), ao deslocar a explicação das desigualdades de aprendizagem de fatores cognitivos para o nível do engajamento discente, a fala sugere uma

compreensão que enfatiza o esforço individual e a participação do aluno como elementos determinantes do desempenho escolar.

Embora tal perspectiva valorize o protagonismo do estudante no processo educativo, ela tende a reduzir a complexidade das desigualdades educacionais que, conforme discutido na literatura, estão também associadas a fatores estruturais, sociais e institucionais que ultrapassam a dimensão do esforço individual.

Por sua vez, a Supervisora 2 apresenta uma percepção mais direta sobre o fenômeno ao afirmar: "Eu acho que sim. Existe um índice bem relevante de Desigualdade de Aprendizagem." Supervisora 2 (2025).

A afirmação evidencia o reconhecimento explícito da disparidade como realidade presente na escola, reforçando a ideia de que a heterogeneidade de desempenho constitui um desafio concreto para o trabalho pedagógico.

Esse reconhecimento é particularmente relevante quando articulado aos conceitos de Efeito Escola e Escola Eficaz discutidos no referencial teórico, uma vez que tais abordagens partem justamente do pressuposto de que, mesmo diante de contextos marcados por fortes desigualdades, a escola pode desenvolver estratégias institucionais capazes de atenuar parte dessas disparidades.

De modo geral, as falas das entrevistadas indicam que a Desigualdade de Aprendizagem é amplamente reconhecida no interior da instituição, embora as explicações para sua origem variem entre referências às trajetórias escolares anteriores, à diversidade de procedência dos estudantes e ao nível de dedicação discente.

Essa diversidade de interpretações revela a complexidade do fenômeno e reforça a importância de compreender como as percepções da equipe gestora e pedagógica se articulam com as estratégias institucionais adotadas para enfrentar a Desigualdade de Aprendizagem no cotidiano escolar.

Sobre as ações para equalizar a questão da Desigualdade de Aprendizagem, a análise das respostas evidencia que as gestoras e supervisoras reconhecem a existência de estratégias institucionais voltadas ao enfrentamento desta questão, embora tais ações apareçam fortemente associadas ao acompanhamento pedagógico cotidiano, à avaliação diagnóstica e à tentativa de mobilização das famílias.

Nesse sentido, ao descrever um conjunto de práticas articuladas no interior da escola a Gestora 1 (2025) afirmar que:

Através das avaliações, através do diagnóstico que é feito quando o menino chega, ele vai ali no dia a dia do professor, o professor vai vendo como que ele está. A partir disso, quando tem defasagem chamamos os pais e passamos o que está acontecendo em todos os sentidos, tanto da parte pedagógica quanto disciplinar também, se estiver realçando em alguma coisa, que a parte disciplinar, ela traz o prejuízo também para o pedagógico. Então, é feita essa parceria junto com a família. Mas aí é aquilo que eu já te falei na resposta anterior, muitas famílias respondem, outras a gente mesmo é que tem que pôr para frente. Através dele ficar aqui estudando, de outro colega ajudarem também, a gente põe um colega perto que já está sabendo a matéria, e o próprio professor também na sala de aula vai fazendo essa recuperação.

A fala evidencia uma compreensão de que o enfrentamento das desigualdades passa inicialmente pelo diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes e que há presença de práticas pedagógicas que buscam responder à heterogeneidade discente, como a avaliação diagnóstica, o acompanhamento docente e a recuperação paralela.

Tais estratégias dialogam com as evidências apresentadas no capítulo 2, especialmente com os dados que demonstram a diversidade de níveis de desempenho entre os estudantes e a presença de defasagens já no ingresso no 6º ano, o que exige ações sistemáticas de acompanhamento da aprendizagem.

Essa perspectiva se aproxima da literatura sobre Eficácia Escolar, que destaca a importância do monitoramento sistemático da aprendizagem e do acompanhamento contínuo do desempenho discente como elementos centrais para a organização de intervenções pedagógicas mais eficientes.

Nesse sentido, a literatura sobre Escola Eficaz destaca que instituições educacionais que estruturam mecanismos permanentes de acompanhamento do desempenho dos estudantes, tendem a desenvolver maior capacidade de intervenção pedagógica, especialmente em contextos marcados por heterogeneidade de níveis de aprendizagem (Scheerens, 2000).

Ao mencionar o papel das avaliações e da observação cotidiana do professor, a gestora aponta para mecanismos internos que buscam identificar dificuldades e orientar estratégias de recuperação. Tal dinâmica reforça a ideia de que parte da resposta às Desigualdades de Aprendizagem pode ser construída no interior da própria escola, por meio da organização do trabalho pedagógico e do acompanhamento sistemático do progresso dos alunos, aspecto enfatizado pela literatura sobre Eficácia Escolar.

Ao mesmo tempo, a menção recorrente à necessidade de mobilização das famílias revela limites estruturais para a efetividade dessas iniciativas, uma vez que a corresponsabilização entre escola e família nem sempre se concretiza.

De modo mais sintético, a Gestora 2 também destaca a avaliação diagnóstica como instrumento central de intervenção ao afirmar que "é fazer essa avaliação diagnóstica para a gente tentar conhecer os alunos que estão chegando para a nossa escola" Gestora 2 (2025).

Essa percepção reforça a ideia de que o primeiro movimento institucional para enfrentar as desigualdades consiste em identificar o nível de aprendizagem dos estudantes no momento de sua chegada à escola, aspecto particularmente relevante em contextos de grande heterogeneidade, como demonstrado no perfil discente descrito anteriormente.

Na perspectiva da supervisão pedagógica, ao ampliar a discussão e enfatizar a necessidade de adaptação das práticas de ensino às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, a Supervisora 1 (2025) afirmar que:

como o corpo discente é diferente, a gente precisa ensinar de formas diferentes também. Cada um, assim, eu brinco, por exemplo, um curso de inglês, cada uma prática de uma forma, os meus filhos, por exemplo, aprenderam a ficar fluentes com videogames. O meu caso já foi com músicas, porque eu sou apaixonada por músicas, e eles com games. Então, assim, cada um tem sua forma de aprender.

Essa compreensão aproxima-se da literatura sobre Eficácia Escolar ao reconhecer que a capacidade da escola de responder à diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem constitui elemento importante para a promoção de melhores resultados educacionais.

Por outro lado, ao retoma a centralidade da participação familiar no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem a Supervisora 2 (2025) destaca que:

Então, eu volto a falar, na questão familiar, quando a gente vê, a gente chama para uma reunião, a gente conversa, a gente fala para levar em profissionais, para ver se tem algum transtorno, a gente aciona principalmente a família. O correto seria a gente andar junto, mas muitas vezes a gente vê uma falha nessa questão.

A fala indica que, embora a escola mobilize estratégias pedagógicas internas, parte significativa das intervenções continua sendo condicionada à atuação da família ou ao encaminhamento para apoio externo.

Esse conjunto de percepções revela que o enfrentamento das Desigualdades de Aprendizagem é compreendido pelas entrevistadas como um processo que combina ações pedagógicas internas (como diagnóstico, acompanhamento e recuperação) com tentativas de articulação com o contexto familiar dos estudantes.

Entretanto, a recorrente referência às limitações dessa parceria evidencia que os desafios para promover maior equidade educacional permanecem fortemente vinculados às condições sociais e às trajetórias escolares prévias dos alunos, aspecto amplamente discutido pela literatura sobre Desigualdade Educacional.

No que se refere à forma como a Diversidade Discente é considerada nas decisões pedagógicas e organizacionais da escola, bem como no acompanhamento das práticas docentes, as respostas das entrevistadas revelam percepções distintas acerca da maneira como a instituição busca responder à heterogeneidade presente no corpo discente.

No caso da Gestora 1, não houve desenvolvimento da questão, uma vez que a entrevistada indicou que o tema já havia sido abordado na resposta anterior. Já a Gestora 2 aponta para a existência de espaços institucionais de discussão pedagógica voltados à elaboração de estratégias para atender estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Segundo a Gestora 2 (2025):

De maneira prioritária, sempre existe em reuniões pedagógicas, onde os especialistas junto com os professores tentam elaborar projetos, planos e estratégias para poder sanar a dificuldade dos alunos que apresentam mais necessidades, para tentar igualá-los com os alunos que eventualmente não apresentam tanta dificuldade que os outros.

A fala sugere que a Diversidade Discente é considerada no âmbito das reuniões pedagógicas, nas quais especialistas e professores discutem estratégias voltadas ao atendimento dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se das discussões presentes na literatura sobre Eficácia Escolar, que destaca a importância do planejamento coletivo e da articulação entre diferentes atores da escola na construção de estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem (Scheerens, 2000) e (Soares, 2002).

Entretanto, quando essa percepção é confrontada com os dados provenientes do questionário aplicado aos professores, observa-se certa divergência. Enquanto a gestora destaca a existência de espaços institucionais voltados à elaboração de estratégias coletivas, parte significativa dos docentes indicou que o apoio institucional para adaptação das práticas pedagógicas ocorre apenas parcialmente.

Essa diferença de percepção entre gestão e professores pode indicar que, embora existam espaços formais de discussão pedagógica, sua efetividade no cotidiano da sala de aula nem sempre é percebida de maneira homogênea pelos diferentes atores escolares, o que evidencia desafios na consolidação de uma cultura institucional orientada à equidade educacional.

No âmbito da supervisão pedagógica, a Supervisora 1 enfatiza a necessidade de adaptação das práticas de ensino diante das diferentes formas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, conforme resposta da pergunta anterior.

Naquele trecho, em que a supervisora fala da forma diversa que ela e seus filhos aprendem inglês, explicita uma concepção de diversidade discente ancorada no reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem dos alunos ao afirmar que o ensino deve se adaptar às especificidades do corpo discente.

A fala sugere uma compreensão de Eficácia Escolar associada à capacidade da escola e dos docentes de flexibilizar práticas pedagógicas, considerando trajetórias, interesses e modos distintos de aprender.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de Diversidade Discente discutida na literatura educacional, segundo a qual as diferenças entre os estudantes constituem elemento inerente ao processo educativo, exigindo da escola a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas capazes de responder a distintos ritmos e formas de aprendizagem (Mantoan, 2006).

Por sua vez, a Supervisora 2 apresenta uma reflexão mais crítica acerca das condições institucionais para o acompanhamento das práticas docentes, ao abordar o cotidiano da supervisão pedagógica, e destacar a multiplicidade de demandas que recaem sobre a função a Supervisora 2 (2025) afirma que:

A gente, como supervisora, a gente faz tudo, a gente está sempre atendendo alunos, sempre atendendo aos pais, a gente está sempre está com alguma demanda, que é da escola também, temos a parte burocrática, mas a gente tem essa demanda que nos desviam. Então, o que a gente às vezes precisaria mesmo estar focado é nessa questão, de chamar os professores, o que a gente pode fazer para determinado aluno, para ele estar nessa dificuldade, para ele alcançar o que ele precisa alcançar nessa fase que ele está, nessa turma que ele está. Então, eu acho que às vezes é um pouco falho, mas precisaria a gente reorganizar essa questão aí, para a gente focar mais nessa questão.

Ao admitir que o acompanhamento das práticas docentes em relação à Diversidade Discente é falho, a supervisora evidencia uma tensão entre a intenção

pedagógica e as condições reais de trabalho. A fala indica que a sobreposição de demandas administrativas e atendimentos cotidianos limitam a possibilidade de um acompanhamento mais sistemático e direcionado às especificidades dos alunos, o que impacta a capacidade da coordenação de atuar de forma mais efetiva na redução das disparidades de aprendizagem.

Essa situação evidencia um desafio recorrente nas organizações escolares, em que as funções pedagógicas acabam dividindo espaço com demandas administrativas e burocráticas, o que pode comprometer a construção de processos mais sistemáticos de acompanhamento das práticas docentes e de enfrentamento das Desigualdades de Aprendizagem (Scheerens, 2000).

De forma geral, as respostas das entrevistadas indicam que a Diversidade Discente é reconhecida como elemento presente no cotidiano escolar e considerada nas discussões pedagógicas e no acompanhamento das práticas docentes, contudo também emergem indícios de que a institucionalização dessas ações enfrenta limites relacionados tanto às diferentes percepções entre gestão e professores quanto às condições organizacionais que estruturam o trabalho pedagógico na escola.

Esse cenário dialoga com as discussões da literatura sobre Desigualdade de Aprendizagem, que apontam que as trajetórias escolares dos estudantes são fortemente influenciadas por fatores sociais e culturais, exigindo da escola a construção de estratégias pedagógicas intencionais e coletivas capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem para alunos provenientes de contextos distintos como destacam (Bourdieu; Passeron, 2014), e (Ernica; Rodrigues; Soares, 2021).

3.3.3.3 Bem-Estar dos Alunos e Clima Escolar

No que se refere às iniciativas adotadas pela gestão para garantir um ambiente escolar acolhedor e favorável à aprendizagem, as respostas das gestoras evidenciam uma compreensão do bem-estar discente associada a diferentes dimensões do ambiente escolar, envolvendo tanto as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da escola quanto as condições materiais e as atividades de integração promovidas ao longo do ano letivo.

Ao abordar essa questão, a Gestora 1 destaca inicialmente a importância das relações humanas no interior da escola, especialmente no vínculo estabelecido entre professores e alunos. Segundo a entrevistada: "primeiro a parte humana, que a gente

tem que ressaltar, tanto quanto os professores, eles já têm que receber os alunos ali, com certo carinho, não é ser coleguinha de aluno, mas é ser parceiro, amigo da aprendizagem" Gestora 1 (2025).

A fala evidencia que o bem-estar discente é compreendido prioritariamente a partir das relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar, especialmente na interação entre professores e alunos.

Essa compreensão aproxima-se das discussões presentes em Burgos (2019), que aponta o clima relacional da escola como elemento relevante para o engajamento e para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, uma vez que ambientes marcados por relações de respeito, apoio e cooperação tendem a favorecer a participação discente no processo de aprendizagem.

Ainda na perspectiva da Gestora 1, o ambiente escolar favorável à aprendizagem também envolve a garantia de condições materiais adequadas e a disponibilidade de recursos pedagógicos que apoiem o trabalho docente e ampliem as possibilidades de ensino, nesse sentido a Gestora 1 (2025) afirma:

O aluno estar em um ambiente que seja ventilado, a gente manter os ventiladores funcionando de forma adequada, e os materiais de sala de aula, porque na sala de aula tem televisão, tem data show, o professor pode pegar o notebook, e tem para o ensino médio também, estes professores já receberam os seus próprios notebooks, então, com isso, o aluno tem também aquele aparato de material pedagógico.

Além das relações interpessoais, a gestora associa o bem-estar dos alunos às condições materiais e estruturais da escola, destacando a disponibilidade de recursos tecnológicos e a organização dos espaços físicos.

Essa perspectiva amplia a noção de clima escolar ao incorporar aspectos objetivos do ambiente educativo que, segundo a entrevistada, contribuem para tornar a escola um espaço mais favorável à permanência e ao engajamento dos estudantes.

Na literatura sobre Eficácia Escolar, as condições organizacionais e estruturais da escola também aparecem como fatores intraescolares que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ambientes adequadamente estruturados tendem a favorecer tanto o trabalho docente quanto as experiências de aprendizagem dos estudantes (Soares, 2002).

Outro aspecto mencionado pela gestora refere-se à realização de projetos e eventos escolares voltados à convivência e à integração entre os alunos. De acordo com a entrevistada: "Há projetos que fazemos também, para que eles se sintam bem,

que tenham convívio, são vários projetos durante o ano, ressalto, festa junina, Halloween, jogos interclasses, que estimulam a convivência" Gestora 1 (2025).

Os projetos e eventos escolares aparecem como estratégias institucionais voltadas à socialização e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos. Ao mencionar atividades culturais e comemorativas, a Gestora 1 indica que o bem-estar discente não se restringe à sala de aula, mas envolve experiências coletivas que contribuem para a construção de um ambiente escolar integrador.

Essas iniciativas dialogam com as discussões que destacam o sentimento de pertencimento e a qualidade das relações e organização social no interior da escola como dimensões importantes do clima escolar, capazes de influenciar o engajamento e a permanência dos estudantes nas atividades escolares, como destaca Lee (2010).

Na mesma direção, a Gestora 2 também menciona a realização de projetos e atividades voltadas à socialização e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Segundo a entrevistada: "Há um tempo já a escola promove vários projetos tentando abordar temas específicos como questão do emocional mesmo do aluno, sempre levando profissionais para dar palestras para os alunos, tentar uma socialização entre eles" Gestora 2 (2025).

Nesse caso, observa-se a presença de iniciativas voltadas à discussão de aspectos emocionais e à promoção de espaços de diálogo com os estudantes, frequentemente mediadas por profissionais convidados. A atenção às dimensões emocionais e relacionais da vida escolar evidencia uma compreensão ampliada do bem-estar discente, reconhecendo que fatores socioemocionais também podem influenciar a forma como os alunos se relacionam com a escola, com os colegas e com o próprio processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que nos questionários respondido pelos professores, esta narrativa, do cuidado com a socialização, não toma a mesma magnitude, esta divergência de informação pode apontar para diferentes focos e perspectivas da influência do ambiente interno no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Gestora 2 (2025), as atividades coletivas e eventos culturais também são utilizadas como estratégia para promover a integração entre os estudantes e fortalecer o ambiente escolar:

Às vezes a gente promove festas diversas de acordo com o calendário cultural da cidade e como por exemplo interclasse, Halloween, entre outros projetos que a escola promove para tentar trazer essa

socialização entre os alunos e causar um ambiente mais propício para eles.

Nesse sentido, as festas escolares, os jogos interclasses e outras atividades culturais aparecem como iniciativas voltadas à diversificação das experiências escolares e ao fortalecimento da convivência entre os estudantes.

Essas ações podem contribuir para ampliar o interesse e o engajamento dos alunos na vida escolar, ao criar momentos de interação que extrapolam a dinâmica estritamente acadêmica da sala de aula e favorecem a construção de vínculos entre os diferentes membros da comunidade escolar.

De modo geral, as respostas das gestoras indicam que o bem-estar dos alunos e a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem são compreendidos a partir da articulação de diferentes dimensões do ambiente escolar, envolvendo relações interpessoais, condições materiais e iniciativas institucionais de convivência e socialização, o que diverge das respostas dos professores, a maioria (60%) afirma que somente às vezes o ambiente escolar favorece o engajamento e o bem-estar dos alunos, (Q10) na tabela 6.

Essa combinação de fatores reforça a ideia, apontada pelas gestoras, de que o clima escolar constitui um elemento relevante do contexto intraescolar, podendo influenciar tanto a qualidade das interações educativas quanto o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem.

No que se refere à percepção da supervisão pedagógica acerca da relação entre o bem-estar dos alunos e sua aprendizagem, as respostas das supervisoras indicam que essa relação é compreendida como um elemento diretamente associado ao desempenho acadêmico e ao engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

As falas revelam que o acompanhamento pedagógico não se limita à observação do rendimento escolar, mas também envolve atenção aos aspectos emocionais, comportamentais e relacionais vivenciados pelos alunos no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a entrevistada destaca que mudanças no comportamento e nas atitudes dos estudantes podem indicar transformações em seu processo de aprendizagem. Segundo a Supervisora 1 (2025):

Se você começa a observar esses detalhes, você sabe que alguma coisa está acontecendo. Ou eles estão mais felizes, ou as notas

melhoram ou pioram, os resultados, o aprendizado isso tudo você pode correr atrás que alguma coisa está acontecendo, ou para melhor ou para pior.

Nesse trecho, a supervisora estabelece uma relação direta entre mudanças comportamentais dos alunos e seus resultados de aprendizagem. Ao mencionar a observação cotidiana, especialmente em situações informais do ambiente escolar, a fala indica que o bem-estar discente é percebido como um elemento sensível, capaz de sinalizar alterações no desempenho acadêmico.

Tal compreensão sugere que o acompanhamento pedagógico envolve atenção contínua aos aspectos emocionais e sociais dos estudantes, entendidos como fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com as discussões da literatura educacional que destacam que o ambiente relacional da escola e as experiências vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar podem impactar diretamente seu engajamento e sua disposição para aprender (Soares, 2004).

A Supervisora 2 também estabelece uma relação direta entre o bem-estar discente e as condições de aprendizagem, destacando que situações de conflito, preconceito ou violência simbólica podem comprometer a permanência e o envolvimento dos estudantes com a escola. Conforme afirma sobre alguns alunos: "Ele vem para a escola e não tem o bem-estar que ele deveria ter, porque ele é alvo de bullying, de crítica, de preconceito e tudo mais. É o que eu percebo" Supervisora 2 (2025).

Nesse trecho, a supervisora evidencia que situações de vulnerabilidade vivenciadas no ambiente escolar podem interferir diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao mencionar episódios de bullying, críticas e preconceito, a fala indica que o bem-estar discente é compreendido como condição necessária para que o aluno possa participar de forma plena das atividades escolares.

Esse entendimento reforça a ideia de que o clima escolar e a qualidade das relações estabelecidas no interior da escola constituem fatores relevantes para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, uma vez que ambientes marcados por conflitos ou exclusão tendem a comprometer o engajamento e a participação nas atividades de aprendizagem (Burgos, 2015).

Em outro momento da entrevista, a mesma supervisora aprofunda essa reflexão ao destacar que a ausência de bem-estar pode gerar afastamento emocional e infrequência escolar. Segundo a Supervisora 2 (2025):

Influência, com certeza, dificulta, porque muitas vezes o aluno não quer voltar para a escola, tem aluno que, meu filho, meu neto, minha neta não querem voltar, acontece alguma coisa, mas não quer falar e tem essa dificuldade também, tem um certo receio de chegar para a gente e falar que está acontecendo alguma coisa, tem medo, sabe, de retaliação, tem medo de acontecer alguma coisa lá fora, com a família da outra parte.

Nesse trecho, a supervisora aponta que o sofrimento discente pode ultrapassar o espaço da sala de aula, interferindo na própria disposição do estudante para frequentar a escola e participar das atividades pedagógicas. O medo, o receio de retaliação e a dificuldade de verbalizar conflitos aparecem como barreiras adicionais que podem dificultar a construção de um ambiente seguro e favorável à aprendizagem.

Esse aspecto evidencia que o bem-estar discente não se restringe apenas às condições pedagógicas da sala de aula, mas envolve também as relações sociais e emocionais vivenciadas pelos estudantes no espaço escolar, o que reforça a importância de um clima escolar acolhedor e de práticas institucionais voltadas à mediação de conflitos e à promoção de relações respeitadas entre os alunos (Soares, 2002).

De forma geral, as respostas das supervisoras indicam que o bem-estar dos alunos é percebido como elemento diretamente relacionado ao processo de aprendizagem, influenciando tanto o desempenho acadêmico quanto o engajamento e a permanência dos estudantes na escola. Essa compreensão reforça a ideia de que o acompanhamento pedagógico não se limita ao monitoramento das práticas docentes ou dos resultados de aprendizagem, mas também envolve a atenção às condições emocionais e relacionais que estruturam a experiência escolar dos alunos.

Assim é necessário tempo para que as Supervisoras se dediquem a este e aos demais aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, os relatos anteriores de sobrecarga de atividades burocráticas se colocam como um entrave para que estas profissionais deem plena atenção aos alunos.

Sobre as ações voltadas para viabilização de atendimento às diferentes necessidades dos alunos e promoção do bem-estar, a análise das entrevistas com

gestoras e supervisoras evidencia que a gestão escolar reconhece a importância de considerar as diferentes necessidades dos alunos como elemento central para a promoção do bem-estar e do engajamento escolar.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as falas destacam iniciativas voltadas à construção de um ambiente acolhedor e colaborativo, também revelam limites institucionais relacionados à não sistematização dessas ações e à existência de espaços estruturados de discussão sobre o tema.

A construção de um sentimento de pertencimento aparece como uma estratégia central para lidar com a diversidade de estudantes atendidos pela escola, de acordo com relato da Gestora 1 (2025):

Eles conseguiram a vaga aqui, eles vão ser pertencentes a essa comunidade nossa, que é uma comunidade de professores, de alunos, a parte discente e parte docente mesmo, porque a gente não tem essa comunidade aqui ao redor. Isso, então, esse comprometimento ele é muito importante, porque eles se sentem pertencentes aqui, sabe? Então, eles se ajudam, eles colaboram.

Considerando que a escola recebe estudantes provenientes de diferentes regiões da cidade, a Gestora 1 destaca a construção de uma comunidade escolar interna como forma de fortalecer vínculos e promover relações de apoio entre os alunos.

A ênfase no pertencimento e na colaboração sugere que o clima escolar é percebido pela gestão como elemento relevante para o desenvolvimento das interações e para o engajamento dos estudantes.

Essa perspectiva dialoga com o argumento de Burgos (2019), segundo o qual a escola deve ser compreendida como um espaço público de convivência, no qual os estudantes constroem vínculos sociais e sentidos de pertencimento que influenciam sua relação com o processo educativo. Nesse sentido, a promoção de um ambiente escolar acolhedor pode contribuir para o fortalecimento das relações entre os alunos e para a construção de experiências escolares mais positivas.

Contudo, embora a construção desse clima de pertencimento seja destacada pela gestão, os dados apresentados no capítulo 2 indicam que a escola também enfrenta desafios relacionados às relações interpessoais entre estudantes, incluindo episódios de conflitos e situações de bullying registradas em atas de reuniões entre professores, gestores e famílias. Esse contraste sugere que, embora exista uma

intenção institucional de promover um ambiente colaborativo, a realidade cotidiana da escola apresenta tensões que exigem intervenções mais sistemáticas.

Outro aspecto mencionado pela gestão refere-se ao processo de identificação de estudantes que apresentam dificuldades ou necessitam de maior acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, a Gestora 2 (2025) afirma:

Identificar muitas vezes e principalmente através do relato de professores que têm um contato mais direto com esses alunos e acabam encaminhando tanto para especialista quanto para a equipe gestora, e a nossa equipe tenta fazer um trabalho diferenciado quando consegue identificar um aluno que precisa de mais cuidado e mais atenção.

Nesse trecho, observa-se que a identificação das necessidades dos alunos ocorre, em grande medida, a partir da observação dos professores, que mantêm contato cotidiano com as turmas. A fala evidencia a existência de um fluxo de encaminhamento para especialistas ou para a própria equipe gestora quando são percebidas dificuldades mais significativas.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz das discussões sobre Diversidade Discente, que apontam a necessidade de que as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de responder às diferentes formas de aprender e às distintas trajetórias dos estudantes.

De acordo com Coll (2000), o reconhecimento da diversidade de ritmos, experiências e estilos de aprendizagem constitui condição fundamental para a organização de práticas educativas mais inclusivas.

Entretanto, a efetividade dessas estratégias depende não apenas da identificação das dificuldades, mas também da existência de ações pedagógicas sistemáticas voltadas ao atendimento dessas demandas.

Nesse sentido, estudos sobre Eficácia Escolar destacam que escolas capazes de promover melhores resultados educacionais costumam desenvolver práticas institucionais organizadas para acompanharem o progresso dos alunos e intervirem de forma planejada quando surgem dificuldades de aprendizagem, de acordo com Scheerens (2000) e Martins (2015).

No caso analisado, as falas indicam a presença de iniciativas de acompanhamento, mas também sugerem que essas ações ocorrem de forma mais pontual do que estruturada, dependendo frequentemente da iniciativa individual dos professores ou da equipe pedagógica.

A entrevista com a Supervisora 1 acrescenta outro elemento importante para a compreensão dessa dinâmica ao discutir a forma como acompanha o trabalho docente, supervisora 1 (2025) afirma:

Eu gosto muito de dar autonomia para os professores, eu gosto muito... duas cabeças pensam melhor do que uma e assim, pela experiência que eles têm com sala de aula, eu acho que eles já têm uma experiência melhor. Sabem e conhecem melhor os alunos até mesmo do que eu, que convivem com ele mais tempo do que eu, então, assim, eu prefiro dar uma maior autonomia,

A fala evidencia uma concepção de gestão pedagógica que valoriza a experiência e a autonomia docente, reconhecendo que os professores, por estarem mais próximos da rotina da sala de aula, possuem maior conhecimento sobre as necessidades dos alunos. Essa perspectiva pode favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais ajustadas às especificidades das turmas.

Contudo, quando essa autonomia não é acompanhada por espaços institucionais de reflexão coletiva e planejamento pedagógico, existe o risco de que as ações voltadas ao atendimento das necessidades dos alunos se tornem fragmentadas ou dependentes de iniciativas individuais.

McNamara (2016) destaca que escolas consideradas eficazes costumam articular a autonomia docente com mecanismos de coordenação pedagógica que permitem a construção de práticas compartilhadas e estratégias institucionais consistentes.

Por fim, a fala da entrevistada evidencia uma dimensão importante das limitações institucionais relacionadas à promoção do bem-estar discente, de acordo com a Supervisora 2 (2025):

A gente não tem um momento para poder discutir sobre essa questão do bem-estar, mas percebemos, eu mesma percebi, eu acho que aquele aluno ali, ele é triste, ele é cabisbaixo e chamamos um responsável para verificar, para conversar... essas questões do aluno ser trans, por exemplo, às vezes tem problema em casa, não é aceito. Então, são situações que a gente deveria, eu acho que deveríamos ter até cursos de formação para saber lidar com isso.

Nesse trecho, a supervisora reconhece explicitamente a ausência de espaços estruturados na escola para discutir o bem-estar dos estudantes. A identificação de situações de vulnerabilidade ocorre principalmente por meio da observação cotidiana e da sensibilidade individual dos profissionais, que procuram intervir quando percebem sinais de sofrimento ou dificuldades emocionais.

A menção a questões relacionadas à identidade de gênero e à falta de aceitação familiar evidencia que os desafios enfrentados pelos alunos ultrapassam o âmbito estritamente pedagógico, envolvendo dimensões sociais e emocionais que impactam diretamente sua experiência escolar.

Nesse sentido, Burgos (2015), destaca que o ambiente escolar e as relações estabelecidas no interior da escola desempenham papel central na construção do sentimento de pertencimento e na permanência dos estudantes na instituição.

Entretanto, como aponta Dubet (2003), a capacidade da escola de enfrentar essas questões depende da existência de práticas institucionais estruturadas, incluindo espaços de formação e discussão coletiva que permitam aos profissionais desenvolver estratégias mais consistentes para lidar com situações de vulnerabilidade discente.

Dessa forma, a análise das entrevistas indica que a gestão e a supervisão escolar reconhecem a importância de promover o bem-estar e o engajamento dos estudantes, destacando aspectos como pertencimento, colaboração entre alunos e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

Contudo, ao confrontar essas percepções com os relatos de professores e com os dados apresentados no capítulo 2, observa-se que ainda existem desafios relacionados à institucionalização de práticas sistemáticas voltadas ao atendimento da Diversidade Discente e à promoção do bem-estar no ambiente escolar.

3.3.3.4 Acompanhamento Pedagógico e Práticas de Ensino-Aprendizagem

Sobre acompanhamento e orientação das práticas docentes, a análise das entrevistas com gestoras e supervisoras revela que o monitoramento das práticas pedagógicas na escola ocorre a partir de diferentes estratégias institucionais, que incluem a utilização de referenciais curriculares, reuniões pedagógicas e análise dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Contudo, as falas também indicam que esse acompanhamento tende a assumir, em muitos casos, um caráter mais administrativo e documental do que propriamente formativo, o que pode limitar a construção de estratégias pedagógicas mais sistemáticas voltadas à diversidade de formas de aprendizagem dos estudantes.

Ao abordar a forma como a gestão orienta o trabalho docente, a Gestora 1 destaca o papel da Base Nacional Comum Curricular como principal referência para

o planejamento pedagógico: "Nós temos um programa a seguir, né? A BNCC, é em cima dele que a gente trabalha com os professores." Gestora 1 (2025).

Nesse trecho, observa-se que a orientação das práticas pedagógicas é apresentada como alinhada a um referencial normativo comum, representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A menção ao documento como eixo do trabalho pedagógico indica que a gestão compreende a organização do ensino a partir das diretrizes curriculares nacionais, que estabelecem competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.

Entretanto, embora a BNCC ofereça parâmetros importantes para o planejamento pedagógico, sua implementação não garante, por si só, a consideração das diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

Como destaca Coll (2000), o reconhecimento da Diversidade Discente exige que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às distintas trajetórias, ritmos e experiências de aprendizagem presentes na sala de aula, o que demanda um acompanhamento pedagógico que vá além do cumprimento de diretrizes curriculares e normativas.

Além da orientação normativa, a Gestora 1 também menciona o papel da gestão na oferta de recursos pedagógicos como forma de apoio ao trabalho docente: "A gente vai, a gente compra livro literário, essa parte aí de aprendizagem, o Geoatlas, Atlas também, tudo o que o professor precisa para aprendizagem, ele vem até a gestão e fala: estou precisando" Gestora 1 (2025).

Nesse caso, a atuação da gestão aparece associada à garantia de condições materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A disponibilização de livros e outros recursos didáticos é apresentada como uma forma de viabilizar as práticas de ensino propostas pelos professores.

Esse aspecto remete às discussões sobre Escolas Eficazes, nas quais a existência de recursos pedagógicos adequados constitui um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Scheerens (2000), escolas que conseguem promover melhores resultados educacionais tendem a oferecer suporte institucional ao trabalho docente, incluindo materiais didáticos, infraestrutura e organização pedagógica que favoreçam o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Entretanto, a literatura também aponta que a disponibilidade de recursos não garante, necessariamente, a adoção de práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes.

Para que esses recursos contribuam efetivamente para o processo educativo, é necessário que estejam articulados a estratégias pedagógicas e a processos de acompanhamento e reflexão sobre a prática docente.

Essa dimensão aparece de forma mais detalhada na fala da Gestora 2 (2025), que descreve o processo de planejamento e acompanhamento pedagógico realizado pela equipe gestora:

Nós tentamos sempre estar de acordo com o planejamento que a Secretaria de Educação previamente envia e através de reuniões dos dias escolares, especialmente no início do ano, tentamos traçar um plano, um planejamento anual, onde é acompanhado pela equipe gestora, pelas especialistas, e para poder ir implementando e completando ali o que faltar, se algo precisa melhorar ou não.

Nesse relato, o acompanhamento das práticas pedagógicas é apresentado como parte de um processo institucional que envolve planejamento anual, reuniões pedagógicas e participação da equipe gestora e das especialistas.

A menção aos momentos coletivos de discussão, como os encontros pedagógicos e os módulos de formação, indica que esses espaços são utilizados para alinhar o trabalho docente às orientações da rede de ensino e para monitorar o desenvolvimento das atividades ao longo do ano letivo.

Contudo, ao analisar as falas das supervisoras, observa-se que o acompanhamento das práticas docentes também se realiza a partir da análise dos resultados de aprendizagem dos alunos.

A entrevistada, por exemplo, afirma: "Quando você pega ali, a maioria dos alunos ficou abaixo da média em tal disciplina, nesse caso, é perceptível que o problema não é dos alunos, talvez seja a didática do professor" Supervisora 1 (2025).

Nesse trecho, o desempenho coletivo dos estudantes é utilizado como indicador para avaliar a adequação das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores.

A fala sugere que dificuldades recorrentes em determinada disciplina podem sinalizar a necessidade de revisão das práticas de ensino, deslocando a responsabilidade pelo insucesso escolar de uma explicação centrada exclusivamente nos alunos para uma reflexão sobre a própria organização do ensino.

Essa perspectiva dialoga com os estudos sobre Efeito Escola, que demonstram que as práticas pedagógicas e a organização do trabalho docente exercem influência significativa sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Conforme argumenta Soares (2004), o desempenho escolar não pode ser explicado apenas pelas condições socioeconômicas dos alunos, sendo necessário considerar também o papel das práticas pedagógicas e da gestão escolar na produção das desigualdades educacionais.

Por outro lado, a fala da Supervisora 2 revela que o acompanhamento das práticas docentes ocorre, em grande medida, por meio de mecanismos formais e documentais: "A partir das reuniões que a gente faz, os conselhos de classe, módulo II, a gente, como coordenadora, tem acesso ao diário, onde a gente vê o que o professor está trabalhando, é isso, basicamente" Supervisora 2 (2025).

Nesse caso, o monitoramento do trabalho docente é descrito como baseado principalmente na análise dos registros realizados pelos professores no diário escolar e na participação em reuniões institucionais, como conselhos de classe e encontros pedagógicos.

Embora esses instrumentos sejam importantes para acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades, a fala sugere que há pouca referência a práticas de observação direta das aulas ou a processos mais sistemáticos de acompanhamento pedagógico.

A literatura sobre gestão pedagógica destaca que o acompanhamento das práticas docentes pode assumir diferentes formas, incluindo observação de aulas, análise conjunta de atividades, discussões pedagógicas e formação continuada.

Segundo Martins (2015) e McNamara (2016), escolas que desenvolvem práticas mais eficazes de acompanhamento docente tendem a combinar mecanismos de monitoramento com processos formativos que incentivem a reflexão coletiva sobre as práticas de ensino.

Dessa forma, a análise das entrevistas indica que a gestão escolar desenvolve diferentes estratégias para orientar e acompanhar o trabalho docente, incluindo o uso de referenciais curriculares, planejamento institucional, reuniões pedagógicas e análise dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Contudo, ao confrontar essas práticas com as discussões teóricas sobre Diversidade Discente e Eficácia Escolar, observa-se que o acompanhamento pedagógico ainda se estrutura predominantemente em torno de mecanismos

administrativos e documentais, o que pode limitar a construção de estratégias mais sistemáticas voltadas à adaptação das práticas pedagógicas às diferentes formas de aprendizagem presentes na escola.

Agora, considerando a análise das respostas das gestoras acerca do uso das avaliações institucionais internas e externas, pretende-se compreender como esses instrumentos são percebidos e mobilizados no cotidiano da escola para orientar o trabalho pedagógico.

Ao serem examinadas conjuntamente, as respostas sobre avaliações internas e externas revelam diferentes formas de apropriação desses dados, bem como indicam limites e possibilidades na construção de uma cultura institucional orientada ao uso pedagógico das informações avaliativas.

Ao abordar o uso das avaliações institucionais internas, a primeira gestora afirma: "Ela tem a parte quantitativa, mas é a parte qualitativa também, que é tipo assim, um termômetro para o professor saber, o feedback para saber se o aluno realmente está aprendendo" Gestora 1 (2025).

Na resposta à pergunta sobre o uso das avaliações internas para o aperfeiçoamento do ensino, a gestora reconhece que esses instrumentos possuem uma dimensão qualitativa relevante para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Ao utilizar a metáfora do "termômetro", a fala sugere que a avaliação é compreendida como um indicador do processo de aprendizagem, funcionando como uma forma de feedback para os professores acerca do desempenho dos alunos.

Ainda que essa interpretação dialogue com concepções formativas de avaliação, nas quais os resultados são utilizados para orientar o trabalho docente, a forma como o instrumento é descrito também indica um uso predominantemente diagnóstico e individual, mais voltado ao acompanhamento da aprendizagem na sala de aula do que à reorientação pedagógica institucional.

O próprio comentário da gestora aponta que, embora haja reconhecimento da dimensão qualitativa da avaliação, a centralidade da dimensão quantitativa permanece presente em função das exigências relacionadas à atribuição de notas bimestrais.

Essa tensão entre avaliação formativa e avaliação voltada à mensuração de resultados também é discutida por Scheerens (2000), ao destacar que a eficácia escolar depende da capacidade das instituições de transformar dados avaliativos em

instrumentos efetivos de orientação pedagógica, e não apenas em mecanismos de registro de desempenho.

Essa compreensão é reforçada pela fala da segunda gestora, que afirma: "Essas avaliações internas acabam que ficam meio individual para cada disciplina e cada professor, cada um tem a sua autonomia de elaborar suas avaliações através do conteúdo que ele conseguiu repassar" Gestora 2 (2025).

A resposta indica que as avaliações internas estão fortemente associadas à autonomia docente e à experiência específica de cada professor com suas turmas. Nesse sentido, a avaliação aparece como uma prática pedagógica descentralizada, vinculada ao planejamento e às escolhas metodológicas de cada docente.

Embora essa autonomia possa favorecer a adequação das avaliações ao conteúdo efetivamente trabalhado em sala de aula, ela também tende a limitar o potencial dessas informações como instrumento de monitoramento coletivo da aprendizagem.

Quando os resultados permanecem restritos à esfera individual do professor, torna-se mais difícil transformá-los em indicadores institucionais da escola, capazes de orientar intervenções pedagógicas mais amplas ou de subsidiar decisões coletivas no âmbito da gestão escolar.

Tal dimensão coletiva do uso de dados educacionais é apontada na literatura sobre Escola Eficaz como um dos fatores que contribuem para a melhoria dos resultados educacionais, especialmente quando os dados avaliativos são discutidos e apropriados institucionalmente pela equipe escolar (Soares, 2002).

Essa percepção encontra ressonância nos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, nas respostas às questões fechadas, observou-se que a grande maioria dos docentes afirma utilizar os resultados das avaliações internas para ajustar o planejamento pedagógico, o que indica reconhecimento de sua relevância para a prática docente.

No entanto, as respostas abertas sugerem que esse uso ocorre predominantemente no nível da sala de aula, por meio de adaptações metodológicas e intervenções pontuais, sem evidências claras de processos institucionais sistemáticos de análise coletiva desses dados.

Assim, tanto as falas das gestoras quanto as respostas dos professores apontam para um cenário em que as avaliações internas desempenham papel importante no acompanhamento da aprendizagem, mas permanecem mais

vinculadas à prática individual do docente do que a uma estratégia estruturada, da escola, de monitoramento pedagógico.

Quando se observa o uso das avaliações externas no planejamento escolar, as falas das gestoras revelam outra dinâmica de apropriação desses instrumentos, ao comentar sobre a utilização desses resultados, a primeira gestora afirma: "Eles mandam para a gente o retorno dessas avaliações e a gente tem que olhar lá. O que o aluno não venceu, tem os descritores" Gestora 1 (2025).

A resposta sugere que os resultados das avaliações externas chegam à escola de forma sistematizada, organizados por descritores que indicam as habilidades e competências que os estudantes conseguiram ou não desenvolver.

Nesse sentido, os dados produzidos pelas avaliações em larga escala passam a funcionar como um diagnóstico do desempenho discente, oferecendo subsídios para a identificação de conteúdo e habilidades que necessitam de maior atenção pedagógica.

Contudo, a fala também indica que esse processo de análise parece estar mais associado à leitura dos resultados após sua divulgação, podendo orientar o planejamento de períodos posteriores, como o ano letivo seguinte, mais do que intervenções pedagógicas imediatas no decorrer do próprio ano escolar.

A segunda gestora amplia essa compreensão ao destacar a importância das avaliações externas para o posicionamento institucional da escola. Segundo ela: "Essas avaliações externas e esses resultados são importantíssimos até para a gente equiparar como estão os nossos números em relação às demais escolas e as demais cidades do nosso estado" Gestora 2 (2025).

A fala evidencia a dimensão comparativa que caracteriza as avaliações em larga escala, nas quais os resultados são frequentemente utilizados como referência para posicionar escolas e redes de ensino em relação a determinados padrões de desempenho.

Essa dimensão é amplamente discutida na literatura crítica sobre políticas de avaliação educacional, que aponta que tais instrumentos podem produzir mecanismos de comparação e ranqueamento entre instituições, influenciando a forma como os resultados são interpretados e mobilizados pelas escolas, podendo ocasionar uma responsabilização exagerada se o contexto que envolve todo entorno, não for considerado e provocar um estrangulamento no currículo preparando os discentes

exclusivamente para estas provas, em detrimento de uma formação crítica, cidadã e emancipatória. (Dionísio, 2025),.

Entretanto, a própria entrevistada também destaca que esses resultados são discutidos coletivamente no interior da escola, a Gestora 2 (2025) afirma que:

Sempre que acontece alguma avaliação e quando recebemos os resultados nós fazemos reuniões, junto com as especialistas que estudam os gráficos os resultados e repassam isso aos professores mostrando exatamente onde que é possível ter uma melhora onde que é necessário abordar mais um tema ou outro para poder sempre tentar melhorar os resultados e equiparar com o nível estadual a princípio.

Essa fala indica a existência de momentos institucionais de análise dos resultados, nos quais especialistas e professores participam da leitura dos gráficos e indicadores produzidos pelas avaliações externas.

Esse tipo de prática pode favorecer a construção de uma cultura escolar orientada ao uso de dados educacionais, na medida em que permite identificar áreas de maior dificuldade e discutir coletivamente possíveis caminhos para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Ainda assim, o objetivo de equiparar os resultados ao nível estadual revela que a preocupação com o desempenho institucional permanece fortemente associada aos parâmetros estabelecidos pelas políticas públicas de avaliação.

A análise conjunta das falas das gestoras e dos dados provenientes do questionário aplicado aos professores permite identificar um quadro marcado por diferentes formas de apropriação dos instrumentos avaliativos.

Enquanto as avaliações internas aparecem mais diretamente vinculadas à autonomia docente e ao acompanhamento da aprendizagem no nível da sala de aula, as avaliações externas são percebidas como importantes indicadores institucionais, capazes de oferecer parâmetros de comparação e orientar discussões coletivas sobre o desempenho escolar.

Entretanto, a triangulação dos dados sugere que o uso dessas informações ainda ocorre de maneira parcialmente fragmentada, alternando entre iniciativas individuais dos professores e momentos institucionais pontuais de análise, sem que se configure plenamente como um sistema integrado de monitoramento pedagógico.

Essa configuração revela que os instrumentos avaliativos já fazem parte do cotidiano da escola e são reconhecidos por gestores e professores como fontes relevantes de informação sobre a aprendizagem dos estudantes. Contudo, também

indica que seu potencial como ferramenta estruturante de gestão pedagógica e de enfrentamento das desigualdades educacionais ainda se encontra em processo de consolidação.

Nesse sentido, a construção de uma cultura institucional mais sistemática de uso de dados educacionais (articulando avaliações internas, avaliações externas e práticas pedagógicas) constitui um desafio importante para fortalecer a capacidade da escola de orientar suas ações em direção à melhoria da aprendizagem e à promoção de condições mais equitativas de ensino.

A análise das respostas das supervisoras acerca do uso dos resultados das avaliações internas e externas permite aprofundar a compreensão sobre como esses instrumentos são efetivamente mobilizados no acompanhamento pedagógico da escola.

Ao serem examinadas em conjunto com as falas das gestoras e com os dados provenientes do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, essas respostas contribuem para revelar tanto as possibilidades quanto as limitações presentes na utilização das avaliações como instrumentos de orientação do trabalho pedagógico.

Ao descrever como realiza a análise dos resultados avaliativos, a Supervisora 1 (2025) afirma:

eu pego aquelas habilidades que tiveram menos de 60% de acerto, normalmente, e passo para os professores para trabalhar em cima delas, para a gente conseguir aumentar esse percentual. Porque se é onde teve o maior nível de erros, é o que precisam ser mais trabalhados. É assim que eu uso, apesar de não acreditar muito nesses resultados. Porque, geralmente, se você não oferecer pontos ou alguma vantagem para os alunos, eles fazem de qualquer jeito. Podem saber a resposta que eles marcam aleatoriamente, porque falam que não vão ganhar nada com isso.

Nesse trecho, a supervisora descreve a utilização dos resultados das avaliações internas e externas como um recurso para identificar habilidades com baixo índice de acerto e orientar o trabalho docente.

A prática relatada indica uma tentativa de utilização diagnóstica dos dados, na medida em que as habilidades com menor percentual de acertos são selecionadas como foco para intervenções pedagógicas posteriores.

Esse procedimento aproxima-se das recomendações presentes nas políticas de avaliação educacional, que enfatizam o potencial desses instrumentos para

subsidiar o planejamento pedagógico e orientar ações voltadas à superação de dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, a própria fala revela uma tensão importante na forma como esses resultados são percebidos no contexto escolar. Ao afirmar que não acredita plenamente nos resultados das avaliações externas, a Supervisora 1 evidencia uma fragilidade relacionada à confiança atribuída a esses instrumentos.

A justificativa apresentada (de que muitos estudantes não se engajam adequadamente na realização das provas por não perceberem benefícios diretos em seu desempenho) aponta para um problema recorrente nas avaliações em larga escala, relacionado ao grau de envolvimento dos alunos com esse tipo de instrumento avaliativo.

Essa percepção indica um nível ainda limitado de conscientização, no interior da comunidade escolar, acerca do papel dessas avaliações no acompanhamento da aprendizagem e na produção de diagnósticos educacionais mais amplos.

Como consequência, podem surgir distorções nos resultados obtidos, o que exige da supervisão pedagógica uma leitura cuidadosa e contextualizada dos dados disponíveis.

Nesse sentido, a fala da supervisora sugere que, embora os resultados sejam utilizados como referência para orientar o trabalho pedagógico, sua legitimidade enquanto instrumento diagnóstico ainda é questionada, o que tende a reduzir seu potencial como ferramenta estruturante de planejamento educacional.

A segunda entrevistada descreve um processo semelhante, a Supervisora 2 (2025) afirmar:

Então, os próprios professores, quando eles analisam as questões, né, das avaliações deles, essas que vêm de fora, né, a partir daí ele vê o que o aluno já alcançou, o que ele não alcançou, o que precisa ainda ser trabalhado para ele consolidar lá as habilidades.

A fala evidencia que os resultados das avaliações são utilizados como referência para identificar habilidades já consolidadas e lacunas de aprendizagem ainda presentes entre os estudantes.

Esse tipo de leitura diagnóstica dos dados permite que os professores identifiquem conteúdo ou competências que necessitam de maior aprofundamento, orientando, assim, ajustes no planejamento pedagógico.

Contudo, a forma como o processo é descrito também revela que essa análise ocorre predominantemente no nível individual do professor. Ao afirmar que “os próprios professores analisam as questões”, a supervisora sugere que a interpretação dos resultados e a definição de estratégias pedagógicas subsequentes dependem principalmente da iniciativa de cada docente, não sendo necessariamente conduzidas por um processo institucional sistematizado de análise coletiva dos dados.

Dessa forma, embora os resultados avaliativos sejam considerados no planejamento pedagógico, sua utilização parece ocorrer de maneira mais descentralizada e fragmentada, vinculada à atuação individual dos professores.

Essa interpretação converge com os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, nas respostas apresentadas anteriormente, os professores indicaram utilizar os resultados das avaliações (especialmente as internas) para realizar ajustes no planejamento pedagógico e adaptar estratégias de ensino.

Entretanto, as respostas abertas sugeriram que tais adaptações ocorrem principalmente no âmbito da sala de aula, por meio de iniciativas individuais, sem que se configure claramente um processo institucional contínuo de análise coletiva dos resultados educacionais.

Quando essas evidências são analisadas em conjunto com as falas das gestoras, observa-se uma dinâmica divergente entre os diferentes níveis da organização escolar. Enquanto as gestoras destacam a existência de momentos de análise dos resultados das avaliações externas, geralmente em reuniões com especialistas e professores, as supervisoras descrevem práticas mais diretamente relacionadas ao acompanhamento cotidiano do trabalho docente.

No entanto, tanto nas falas das gestoras quanto nas das supervisoras, emerge a percepção de que o uso dos resultados avaliativos ainda se distribui entre momentos institucionais pontuais de discussão e práticas pedagógicas predominantemente individuais.

Essa configuração sugere que a escola já reconhece o valor informativo das avaliações internas e externas e busca, em certa medida, utilizá-las como referência para o planejamento pedagógico, contudo também indica que a consolidação de uma cultura institucional de uso sistemático de dados educacionais ainda se encontra em processo de construção.

Como destacam estudos sobre eficácia escolar, o uso consistente e coletivo de evidências sobre aprendizagem constitui um dos elementos centrais para orientar decisões pedagógicas e fortalecer a capacidade das escolas de enfrentar desigualdades educacionais (Soares, 2002).

Nesse sentido, a triangulação entre entrevistas com gestoras e supervisoras e os dados provenientes do questionário dos professores permite identificar um cenário em que os instrumentos avaliativos estão presentes e são mobilizados no cotidiano escolar, mas ainda operam de forma parcialmente fragmentada.

Enquanto as avaliações internas tendem a apoiar principalmente o acompanhamento da aprendizagem no nível da sala de aula, as avaliações externas oferecem parâmetros mais amplos de diagnóstico institucional, embora sua utilização ainda seja atravessada por dúvidas quanto à sua fidedignidade e por desafios relacionados ao engajamento dos estudantes em sua realização.

Assim, os dados analisados indicam que, embora haja iniciativas de utilização dos resultados avaliativos para orientar o trabalho pedagógico, a transformação dessas informações em uma estratégia institucional integrada de monitoramento da aprendizagem permanece como um desafio para a gestão e para a supervisão pedagógica.

A superação dessa fragmentação pode representar um passo importante para fortalecer a capacidade da escola de utilizar evidências educacionais de forma mais sistemática, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o enfrentamento das disparidades de aprendizagem entre os estudantes.

3.3.3.5 Relacionamento Com a Comunidade Escolar

Nesta seção, considerando a análise das respostas das gestoras acerca do relacionamento com a comunidade escolar, busca-se compreender como a gestão percebe o envolvimento das famílias nas ações da escola e quais estratégias têm sido mobilizadas para fortalecer essa participação no acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

Ao abordar a importância do envolvimento da comunidade escolar nas ações da escola, a primeira gestora afirma: "Às vezes, aqueles que precisam mais são os alunos, porque às vezes os pais não comparecem. Mas a gente tem lutado para isso e tem conseguido bons resultados ultimamente" Gestora 1 (2025).

A gestora reconhece a importância do envolvimento da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que aponta limites relacionados à participação das famílias dos alunos que mais necessitam de acompanhamento, tal fala revela uma percepção de desigualdade no engajamento familiar, mas também indica esforços da gestão para ampliar essa participação, ainda que de forma gradual, sugerindo avanços recentes nesse processo.

Esse cenário dialoga com estudos sobre Desigualdades Educacionais que apontam que a participação das famílias na vida escolar dos estudantes é um dos pilares que fortalecem o desempenho cognitivo e influencia positivamente na aprendizagem dos estudantes (Soares, 2004).

Ainda sobre as afirmações da Gestora 1 (2025):

A gente liga, fazemos busca ativa se o aluno está faltando, para saber o que está acontecendo, porque se o pai não vem, às vezes o aluno se falta, a gente tem que saber se esse aluno está vindo para a escola e está enganando também em casa.

A gestora destaca a busca ativa como principal estratégia da gestão para fortalecer a participação da família no acompanhamento da vida escolar dos alunos. A fala evidencia o uso do contato telefônico e da intervenção imediata diante das faltas como mecanismos de aproximação entre escola e família, indicando uma tentativa de compartilhar a responsabilidade pela frequência e permanência do aluno, a estratégia aparece associada a ações práticas do cotidiano da gestão, mais do que as iniciativas estruturadas de participação coletiva.

Esse tipo de intervenção cotidiana evidencia o papel ativo da escola na mediação entre as demandas educacionais e as condições sociais vivenciadas pelos estudantes, aspecto destacado por Burgos (2019), ao discutir a função social da escola na construção de vínculos e no fortalecimento do sentimento de pertencimento entre alunos, famílias e instituição escolar.

A segunda gestora afirma: "As decisões das escolas de projetos etc., contam sim com a comunidade escolar que normalmente é representada por pais de alunos e estudantes, propriamente dito, da nossa escola" Gestora 2 (2025).

Em contradição com esta informação, que pode revelar muito mais um desejo da gestora do que a efetiva participação da comunidade escolar, os professores, através das respostas aos questionários, contradizem e salientam a ausência de participação e apoio de pais e responsáveis na vida escolar dos alunos.

Essa divergência entre a percepção da gestão e a experiência relatada pelos professores evidencia as tensões presentes na construção de uma participação efetiva da comunidade escolar, indicando que, embora existam espaços formais de participação, sua efetividade pode ser limitada quando não há engajamento contínuo dos diferentes atores envolvidos.

No que se refere às estratégias adotadas para fortalecer a participação das famílias, a Gestora2 (2025) afirma:

Esse é um aspecto importante e às vezes de uma certa dificuldade, uma vez que sabemos que as famílias os responsáveis têm o horário de trabalho e não muitas vezes estão disponíveis para as reuniões de pais ou convocações que a escola precisa. No entanto a gente utiliza estratégias hoje mais tecnológicas como por exemplo grupos de WhatsApp e Instagram oficial da escola, onde a gente consegue compartilhar informações importantes e que os pais precisam estar juntos e acompanhar.

Já nestas afirmações, a gestora confirma a dificuldade de garantir a participação de pais e responsáveis, que acontece nos moldes informais (redes sociais) que não são o formato oficial e formalizado para participação efetiva.

Pode-se pensar em soluções deste tipo para o Plano de Ação Escolar (PAE) no caso específico da escola, tentando estruturar melhor os meios informais de comunicação. A adoção de estratégias de comunicação mais flexíveis pode ser compreendida como uma tentativa da gestão de adaptar suas práticas às condições concretas de participação das famílias, reconhecendo que a diversidade de contextos sociais exige formas variadas de interação entre escola e comunidade (Burgos, 2019).

3.3.3.6 Formação e Desenvolvimento Docente e Discente

Considerando o eixo temático referente à Formação e Desenvolvimento Docente, busca-se compreender de que maneira a coordenação pedagógica percebe e promove ações voltadas à formação continuada dos professores, bem como quais estratégias são utilizadas para estimular a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes.

Ao responder à pergunta sobre a existência de ações voltadas à formação continuada, a Supervisora 1 afirma: "eu acho que cada um tem que estar sempre buscando seu aprimoramento, atualização, porque eu falo que conhecimento é a única coisa que ninguém tira de você" Supervisora 1 (2025).

Nesse trecho, a supervisora expressa uma concepção de formação continuada fortemente associada à iniciativa individual do docente. Embora reconheça a importância do aprimoramento profissional, sua fala enfatiza a responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento das competências pedagógicas, sugerindo uma compreensão da formação docente como um processo permanente e autônomo.

Essa perspectiva evidencia uma compreensão da formação mais centrada na iniciativa individual do professor do que em processos institucionais estruturados, aspecto que contrasta com a literatura sobre eficácia escolar, que destaca a importância de estratégias organizadas de desenvolvimento profissional docente como parte das ações de gestão pedagógica (Scheerens, 2000).

Ao comentar sobre as oportunidades de formação oferecidas aos docentes, a Supervisora 1 (2025) também acrescenta:

Existem inúmeros cursos que estão sempre sendo divulgados para todos eles, para fazerem, a escola sempre divulga, superintendência, secretaria de educação. Não é por falta de oportunidade, hoje realmente só não estuda quem não quer.

Ao afirmar que as oportunidades de formação estão amplamente disponíveis, a supervisora reforça a ideia de que a adesão às ações formativas depende principalmente da disposição individual do professor.

Essa percepção sugere que o desenvolvimento profissional é compreendido mais como uma escolha pessoal do que como resultado de uma política estruturada de acompanhamento pedagógico interno.

Entretanto, estudos sobre gestão escolar e desenvolvimento profissional docente indicam que a formação continuada tende a produzir impactos mais significativos quando articulada às necessidades concretas da escola e integrada às práticas coletivas de reflexão pedagógica (Soares, 2002).

Quando questionada sobre o incentivo à troca de experiências e ao trabalho colaborativo entre os professores, a Supervisora 1 afirma:

Olha, pelo menos com a minha equipe eu falo que nem preciso fazer isso, porque eles mesmos já fazem, eles se juntam e trocam, depois trazem para mim, só me perguntam se eu concordo, entendeu? Realmente todo mundo se ajuda.

A fala indica que a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os docentes são percebidos como práticas espontâneas do grupo, não necessariamente estruturadas ou mediadas formalmente pela supervisão pedagógica.

Isso sugere a existência de um ambiente de cooperação entre os professores, ainda que pouco sistematizado enquanto estratégia institucional de desenvolvimento profissional.

A literatura sobre Escola Eficaz aponta que ambientes escolares colaborativos, nos quais os professores compartilham práticas e discutem coletivamente estratégias pedagógicas, tendem a favorecer o aprimoramento do trabalho docente e a melhoria dos resultados educacionais (Soares, 2002).

Ao abordar a existência de ações institucionais de formação continuada no interior da escola, a Supervisora 2 apresenta uma percepção distinta, segundo ela: "por parte de dentro aqui da escola, eu não tenho conhecimento destes processos de formação, entendeu? Se lá fora tem, se a secretaria oferece, entendeu? Agora, daqui de dentro da escola, da instituição, não é do meu conhecimento" Supervisora 2 (2025).

A fala indica a ausência, ou ao menos a não sistematização, de uma política interna de formação continuada estruturada pela própria escola. Ao afirmar não ter conhecimento de programas institucionais internos, a supervisora sugere que as ações formativas estão mais associadas a iniciativas externas, geralmente promovidas pelos órgãos centrais da rede de ensino, do que a processos planejados no âmbito da própria unidade escolar e específicos para sua realidade.

Essa situação evidencia uma dependência de iniciativas formativas externas, o que pode dificultar a construção de processos de desenvolvimento profissional diretamente articulados às demandas específicas do contexto escolar.

Ao comentar sobre como os professores desenvolvem intervenções pedagógicas a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, estudos em palestras e reuniões, a Supervisora 2 afirma:

A gente recebe as demandas, eles vêm a partir dos resultados dos alunos e vão trabalhar aquilo, vão fazer as intervenções no que ele não alcançou, e vão trabalhar, igual no ano teve o Saeb, muita coisa que veio, já era o que o professor trabalhava, mas ele trabalhou, então assim, aí já vem as questões de quais habilidades são focadas para determinada turma e por aí vai, e eles trabalham, entendeu? Eles trabalham direitinho, de acordo com as habilidades e já é feito no dia a dia.

Nesse trecho, o desenvolvimento profissional docente aparece vinculado às demandas decorrentes dos resultados de aprendizagem dos alunos, a fala evidencia uma concepção de formação associada à realização de intervenções pedagógicas

orientadas por metas e habilidades específicas, mais do que a um processo contínuo e reflexivo de aperfeiçoamento profissional.

Esse tipo de abordagem aproxima-se de modelos de gestão pedagógica orientados por resultados, nos quais as práticas docentes são ajustadas a partir da análise de evidências sobre o desempenho dos estudantes (Scheerens, 2000).

Por fim, ao comentar sobre sua percepção acerca das avaliações externas, a entrevistada afirma: "vou ser sincera, eu não concordo muito, porque muitas das vezes os alunos não, eles nem leem a prova, eles vão lá simplesmente preencher o gabarito, eu acho que eles fazem com mais seriedade as de dentro da escola" Supervisora 2 (2025).

Ao manifestar discordância em relação aos resultados das avaliações externas estudados em palestras e reuniões, e questionar o comprometimento dos alunos na realização dessas provas, a supervisora relativiza a validade desses instrumentos como referência para o trabalho pedagógico.

A fala revela uma postura crítica quanto à utilização desses dados como parâmetro para orientar práticas docentes, indicando maior confiança nas avaliações internas e no acompanhamento cotidiano realizado no interior da escola.

Essa percepção remete a ausência de entendimento do real sentido destes exames, também aparece em estudos que discutem os limites das avaliações em larga escala quando seus resultados são interpretados sem a devida contextualização das condições em que os estudantes realizam essas provas (Dionísio, 2015).

3.3.3.7 Oportunidades e desafios na Gestão Escolar e na Atuação Pedagógica

No último eixo temático das entrevistas, buscou-se compreender quais são os principais desafios enfrentados pela gestão e pela supervisão pedagógica na promoção da aprendizagem e na construção de uma Escola Eficaz e equitativa, bem como identificar iniciativas ou estratégias que tenham contribuído para melhorar o desempenho e o bem-estar dos estudantes.

Ao abordar os desafios da gestão escolar, a Gestora 1 (2025) afirma:

O desafio maior que está sendo ultimamente é vencer as demandas dia a dia, porque você planeja uma coisa, sabe? Você planeja um serviço seu. Porque a gestão, ela tem a parte pedagógica, ela tem a parte financeira, ela tem a parte de conservação predial, ela tem a parte avaliação, que é a parte humana, que a gente tem também

relações humanas ali em dia a dia, mas o desafio, as demandas são muitas.

A fala evidencia a multiplicidade de atribuições que caracterizam o trabalho da gestão escolar. Ao mencionar simultaneamente responsabilidades pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionadas às relações humanas, a gestora aponta para um cotidiano marcado pela necessidade de lidar com demandas diversas e frequentemente urgentes.

Esse cenário sugere que o planejamento pedagógico muitas vezes precisa ser ajustado diante de situações emergenciais do cotidiano escolar, essa tensão entre planejamento pedagógico e múltiplas demandas administrativas é amplamente discutida na literatura sobre gestão escolar, que aponta que a liderança educativa frequentemente precisa equilibrar funções pedagógicas e burocráticas no interior das instituições de ensino (McNamara, 2016).

Ao comentar sobre ações relacionadas ao bem-estar dos alunos, Gestora 1 afirma:

porque esse bem-estar, isso não é uma ação que você faz, é uma ação contínua, é no dia a dia, é o que eu te coloquei. Surgiu uma coisa pequenininha, um probleminha pequenininho, você tem que resolver na hora, para não deixar aquilo crescer e virar problema, e se necessário for, você tem que envolver, chamar os pais, resolver aquilo ali na hora, você não pode deixar para o dia seguinte, porque se você deixa para o dia seguinte, é problema na certa.

Nessa fala, o bem-estar discente é apresentado não como resultado de uma ação pontual, mas como uma prática construída continuamente no cotidiano escolar, a recorrência da ideia de intervenção imediata indica uma concepção de gestão centrada na mediação rápida de conflitos e na prevenção de problemas maiores.

Além disso, a menção ao envolvimento das famílias sugere que a promoção do bem-estar dos estudantes exige articulação entre diferentes atores da comunidade escolar.

Essa perspectiva dialoga com estudos que apontam a importância de ambientes escolares acolhedores e de relações institucionais positivas para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes e para a construção de condições favoráveis à aprendizagem (Burgos, 2012; 2019).

Ao final da entrevista, a Gestora 1 reforça essa compreensão ao afirmar:

“Todos são importantes, os setores pedagógico, administrativo e o financeiro, tudo é importante. Agora, essa parte de pedagógico com o humano são, assim, emergenciais, que você tem que atender na hora.” Gestora 1 (2025).

Essa fala sintetiza a percepção da gestora sobre a complexidade da função diretiva, embora reconheça a importância de diferentes dimensões da administração escolar, ela enfatiza o caráter emergencial das demandas relacionadas ao campo pedagógico e às relações humanas.

Tal percepção revela que a gestão escolar se organiza em um contexto marcado pela coexistência entre planejamento institucional e respostas imediatas às necessidades do cotidiano, e uma sobrecarga de funções.

A segunda gestora também destaca desafios associados às condições estruturais do trabalho de gestão. Segundo a Gestora 2 (2025):

Um grande desafio hoje para a equipe diretiva é lidar com a burocracia. Nós temos hoje sim muitos recursos. Nosso estado, ele dispõe de muitos recursos. Enfim, porém ainda é muito burocrático ainda é muito papel que precisa é muita avaliação e isso acaba dificultando um pouco o processo num todo.

A fala evidencia a presença de processos burocráticos que atravessam a administração escolar e demandam tempo significativo da equipe gestora. Embora reconheça a existência de recursos disponíveis, a gestora aponta que os procedimentos administrativos necessários para sua utilização acabam tornando o processo mais lento e complexo, essa percepção também aparece em outro trecho da entrevista, no qual a Gestora 2 (2025) enfatiza:

É questão de tempo mesmo às vezes para você fazer um processo por exemplo de alimentação da escola da merenda escolar. Isso tem todo um processo que demanda um estudo demanda formalizar as questões e sim isso acaba tomando tempo e aí a equipe gestora acaba se dividindo para cada um atender uma certa demanda porque de fato, requer tempo para poder fazer um serviço direito, sem cometer erros e que atenda a toda a questão da escola.

Essas falas revelam que as demandas administrativas e burocráticas ocupam parte significativa do tempo da equipe gestora, o que pode limitar a dedicação às ações pedagógicas. Essa situação é frequentemente discutida em estudos sobre gestão escolar, que apontam que o excesso de tarefas burocráticas pode reduzir o tempo disponível para a liderança pedagógica, considerada um dos elementos

centrais para a construção de processos de ensino aprendizagem equitativo e eficiente.

Quando questionada sobre iniciativas voltadas à melhoria do desempenho e do bem-estar dos estudantes, a Gestora 2 (2025) afirma:

Nós sempre tentamos promover projetos em que os alunos tenham um gosto em participar, sem que seja uma coisa arbitrária, mas que tenha sempre um foco e um planejamento diretamente com os professores. Então sim a gente não desiste e essa questão de abertura de ouvir tanto aluno e professor eu acho que é o caminho para a gente tentar iniciar e concluir um ano com mais objetivo e sucesso.

A fala indica uma tentativa da gestão de promover projetos pedagógicos que despertem o interesse dos estudantes e que sejam planejados em conjunto com os professores.

A valorização do diálogo com alunos e docentes sugere uma busca por práticas participativas que possam fortalecer o engajamento escolar. Iniciativas que estimulam a participação dos estudantes e a construção coletiva de projetos pedagógicos são frequentemente apontadas como estratégias importantes para fortalecer o vínculo dos alunos com a escola e favorecer sua permanência e aprendizagem (Burgos ,2015).

No que se refere à atuação da supervisão pedagógica, os desafios identificados pelas entrevistadas também revelam aspectos importantes do cotidiano escolar. “os responsáveis quando nós passamos o ano procurando, eles nunca aparecem, a gente não consegue falar, aí chega no final do ano, aparece querendo milagre de resultados... falta uma parceria entre família e escola” Supervisora 1 (2025).

Nesse trecho, a supervisora identifica a fragilidade da relação entre família e escola (no decorrer de toda análise este tema também é recorrente e prioritário) como um dos principais desafios para a promoção da aprendizagem, a fala evidencia a percepção de que a ausência de corresponsabilização familiar interfere diretamente no acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

Essa dificuldade de articulação entre escola e família também é apontada em estudos sobre desigualdades educacionais, que indicam a importância da participação familiar no processo educativo (Soares, 2004).

Ao comentar sobre ações pedagógicas com resultados positivos, a Supervisora 1 (2025) apresenta uma visão crítica:

Olha, sinceramente, nos últimos tempos eu acho que não porque se por um lado a gente tenta melhorar, por outro, as facilidades que o Estado lhes concede hoje, joga o nosso trabalho todo pela janela. A

gente tenta o básico, o arroz com feijão, fazer o aluno aprender a interpretar texto, que é o básico, mas aí ele brinca, aí chega no final do ano, aparece uma certificação dessa e ele avança sem ter estudado nada.

A fala revela uma percepção de frustração em relação ao impacto das ações pedagógicas realizadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que implementa determinadas políticas ou mecanismos institucionais de progressão escolar, podendo enfraquecer o reconhecimento do esforço acadêmico e desestimular o engajamento discente, como é o caso da prova de recuperação à distância feita em 2025 e denominada certificação, citada pela Supervisora 1.

A Supervisora 2 (2025), por sua vez, identifica outros desafios relacionados ao cotidiano pedagógico:

Grande parte dos alunos vem para a escola com muito desinteresse, eles não têm um foco e junta também muitas das vezes a indisciplina e aí o que desmotiva o profissional, hoje em dia tá muito complicado, o profissional tá adoecendo com muito mais facilidade, doenças mentais mesmo estão afastando mesmo.

Nesse trecho, o desinteresse discente e a indisciplina aparecem como fatores que dificultam o trabalho pedagógico e impactam diretamente a motivação dos professores.

A fala também evidencia preocupações com o bem-estar docente, indicando que o ambiente escolar pode gerar pressões significativas sobre os profissionais da educação. Apesar dessas dificuldades, ela reconhece avanços graduais no acompanhamento dos alunos, Supervisora 2 (2025) relata que:

É aquele passinho de formiga, não é aquela coisa grandiosa, mas sempre a gente escuta algum professor, ah que meu aluno tá conseguindo, ele tá evoluindo e ele tá aprendendo, igual agora mesmo eu acabei de ler um relatório de um aluno que tem professora de apoio, a professora fez e assim, eu gostei muito de ver, é a passinho de formiga, mas a gente vê evolução.

A fala evidencia uma valorização de progressos graduais no processo de aprendizagem, especialmente no acompanhamento de estudantes com maiores dificuldades, mesmo que esses avanços não sejam expressivos em termos quantitativos e nem façam parte de uma programação institucional, eles são percebidos como conquistas importantes no percurso escolar dos alunos.

Diante das evidências analisadas, observa-se que a gestão escolar e a supervisão pedagógica enfrentam desafios que impactam a promoção da aprendizagem, destacando-se a sobrecarga de demandas administrativas, a fragilidade da relação entre escola e família e o desinteresse discente associado à indisciplina. Soma-se a isso a percepção de que determinadas políticas educacionais podem interferir e desvalorizar o esforço docente.

3.3.4 Conclusão da Análise dos Dados Coletados

A análise conjunta das entrevistas realizadas com gestoras e supervisoras, articulada aos dados provenientes do questionário aplicado aos professores, evidencia um cenário escolar marcado por múltiplos desafios institucionais, pedagógicos e sociais.

As falas dos participantes revelam uma gestão comprometida com o acompanhamento cotidiano dos estudantes e com a resolução de demandas emergenciais relacionadas ao bem-estar e à convivência escolar.

Entretanto, ao mesmo tempo, indicam limitações estruturais importantes, como a sobrecarga de tarefas administrativas, a fragmentação do uso de dados educacionais, a ausência de processos sistematizados de formação continuada e as dificuldades de articulação entre escola e família.

Além disso, aspectos como o desinteresse discente, a indisciplina e as tensões provocadas por determinadas políticas educacionais aparecem como fatores que impactam diretamente o trabalho pedagógico e a motivação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, observa-se que, embora existam iniciativas e práticas voltadas à melhoria da aprendizagem e à construção de um ambiente escolar mais acolhedor, essas ações frequentemente se desenvolvem de forma pontual e dependem fortemente do esforço individual dos atores escolares.

Os dados analisados reforçam a complexidade do desafio enfrentado pelas escolas públicas na promoção de uma educação que seja simultaneamente eficaz e equitativa, especialmente em contextos marcados pela diversidade e pela Disparidade Discente.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A análise dos dados apresentados nos capítulos anteriores permitiu compreender as dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar no contexto investigado, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados pela gestão e pela supervisão pedagógica diante da heterogeneidade discente e Desigualdade de Aprendizagem.

A partir da articulação entre os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, dos documentos escolares contidos no capítulo 2, dos resultados de pesquisas e avaliações internas e externas também expostos na segundo capítulo, das entrevistas realizadas com gestoras e supervisoras e da triangulação com o referencial teórico adotado, foi possível identificar elementos centrais que impactam diretamente a organização do trabalho pedagógico e a promoção da aprendizagem.

Entre os principais achados da pesquisa, destaca-se a presença de um uso ainda pouco sistematizado dos resultados das avaliações internas e externas, embora tais instrumentos sejam reconhecidos pelos diferentes atores escolares como importantes fontes de informação sobre o desempenho dos estudantes, sua utilização ocorre, em grande medida, de forma fragmentada, alternando entre práticas individuais dos professores e momentos pontuais de análise coletiva.

Essa configuração limita o potencial das avaliações enquanto ferramenta estruturante de gestão pedagógica, dificultando a consolidação de uma cultura institucional orientada pelo uso de dados educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores que, conforme as falas das supervisoras, tende a ser compreendida predominantemente como uma responsabilidade individual do docente.

Apesar da existência de oportunidades formativas ofertadas por instâncias externas, como a secretaria de educação, observa-se a ausência de uma política institucional estruturada de desenvolvimento profissional no interior da escola, articulada às necessidades concretas do contexto investigado.

Essa lacuna fragiliza a construção de práticas pedagógicas coletivas e limita a potencialização de estratégias voltadas ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

No que se refere à relação entre escola e comunidade, os dados revelam um cenário marcado por desafios significativos na participação das famílias no acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

As gestoras reconhecem a importância desse envolvimento, porém apontam dificuldades relacionadas à baixa adesão de responsáveis, especialmente daqueles cujos filhos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Ainda que estratégias como o uso de ferramentas digitais e a realização de busca ativa sejam mencionadas como tentativas de aproximação, tais iniciativas aparecem, em grande medida, como ações pontuais, não necessariamente integradas a uma política institucional mais ampla de fortalecimento da participação da comunidade escolar.

As entrevistas ainda evidenciam a sobrecarga de demandas que caracteriza o trabalho da gestão escolar, as múltiplas atribuições que envolvem dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais impõem à equipe gestora a necessidade de lidar constantemente com situações emergenciais, o que muitas vezes, compromete o planejamento de ações mais estruturadas voltadas à melhoria da aprendizagem e à promoção da equidade.

A presença de processos burocráticos intensos também foi destacada como um fator que consome tempo significativo da gestão, reduzindo as possibilidades de atuação mais direta no acompanhamento pedagógico.

No âmbito da atuação docente e da aprendizagem discente, emergem ainda desafios relacionados ao desinteresse dos alunos, à indisciplina e às dificuldades de engajamento com as atividades escolares.

Tais aspectos, associados às desigualdades sociais que atravessam o contexto educacional, impactam diretamente o trabalho pedagógico e contribuem para a manutenção de disparidades no desempenho dos estudantes.

Apesar disso, também foram identificadas iniciativas e práticas que apontam para possibilidades de avanço, como o reconhecimento de progressos graduais na aprendizagem e a existência de relações colaborativas entre professores, ainda que de forma pouco sistematizada.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível afirmar que a escola investigada apresenta elementos que dialogam tanto com os desafios quanto com as potencialidades discutidas na literatura sobre Eficácia Escolar e Desigualdades Educacionais.

Por um lado, observa-se a presença de práticas que demonstram o compromisso dos profissionais com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes, ao mesmo tempo, identificam-se limitações estruturais e organizacionais que dificultam a consolidação de ações pedagógicas mais integradas e sistemáticas.

É nesse contexto que se insere a proposta do presente capítulo, que tem como objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado à qualificação das práticas de gestão e de acompanhamento pedagógico no interior da escola.

Considerando que se trata de um mestrado profissional, o PAE constitui-se como um desdobramento direto dos achados da pesquisa, buscando propor intervenções viáveis e contextualizadas, capazes de contribuir para o enfrentamento dos problemas identificados.

O plano de ação aqui apresentado está orientado por uma perspectiva que compreende a escola como um espaço estratégico na promoção da aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, as ações propostas buscam fortalecer o uso pedagógico das avaliações, ampliar as oportunidades de formação continuada docente, incentivar práticas colaborativas entre os profissionais da educação e promover maior aproximação entre escola e comunidade. Além disso, pretende-se contribuir para a construção de estratégias que considerem a diversidade dos estudantes, reconhecendo a Disparidade Discente e Desigualdade de Aprendizagem como elemento central na organização do trabalho pedagógico.

Para estruturar as ações propostas será utilizada a metodologia 5W2H, ferramenta de planejamento amplamente difundida no campo da gestão e da qualidade, que permite organizar, de forma clara e objetiva, os diferentes aspectos envolvidos na implementação de cada intervenção.

De acordo com Corrêa (2019) e Gallegos (2023), o uso de instrumentos sistemáticos de planejamento contribui para a organização das ações institucionais, favorecendo maior clareza na definição de objetivos, responsabilidades e estratégias de execução, especialmente em contextos que demandam coordenação entre diferentes atores.

A ferramenta 5W2H é um plano de ação estruturado que ganhou destaque com a consolidação das práticas de gestão da qualidade e posteriormente, com sua incorporação às metodologias de gestão de projetos, pois sua capacidade de sistematizar decisões tornam-nas mais objetivas e executáveis (Daychoum, 2018; Scatena, 2012).

A partir dessa metodologia, cada ação será detalhada considerando sete dimensões fundamentais: o que será feito (what), porque será realizado (why), quem será responsável (who), onde será executado (where), quando ocorrerá (when), como será implementado (how) e quais serão os recursos necessários (how much) (Daychoum, 2018) e (Scatena, 2012).

Essa estrutura permite não apenas o planejamento das ações, mas também o acompanhamento de sua execução, contribuindo para maior controle e efetividade das intervenções propostas.

Além disso, conforme destacado por Daychoum (2018), o 5W2H é particularmente relevante quando articulado a diagnósticos prévios, pois possibilita transformar análises em ações concretas, nesse sentido sua utilização neste estudo se justifica por permitir a operacionalização dos achados da pesquisa, convertendo os problemas identificados no contexto escolar em propostas de intervenção viáveis, organizadas e alinhadas às demandas institucionais.

Dessa forma, o Plano de Ação Educacional apresentado neste capítulo busca não apenas responder aos desafios identificados na pesquisa, mas também contribuir para o fortalecimento de práticas institucionais que promovam uma educação mais eficaz e equitativa, alinhada às demandas do contexto escolar investigado.

4.1 AÇÃO 1: SISTEMATIZAÇÃO DO USO PEDAGÓGICO DAS AVALIAÇÕES

A análise dos dados evidenciou que, embora as avaliações internas e externas estejam presentes no cotidiano da escola e sejam reconhecidas como instrumentos relevantes para o acompanhamento da aprendizagem, seu uso ainda ocorre de forma predominantemente fragmentada, alternando entre práticas individuais dos docentes e momentos institucionais pontuais de discussão.

Esse cenário limita o potencial dessas avaliações como ferramentas estruturantes da gestão pedagógica e do enfrentamento das Desigualdades de Aprendizagem.

Diante desse contexto, propõe-se a implementação da ação intitulada “Sistematização do Uso Pedagógico das Avaliações”, com o objetivo de instituir, no âmbito da escola, uma rotina organizada, contínua e coletiva de análise e utilização dos resultados das avaliações internas e externas.

A proposta busca superar a lógica de uso isolado dos dados, promovendo sua integração ao planejamento pedagógico e às práticas de ensino de forma intencional e articulada.

A relevância dessa ação encontra respaldo nos estudos sobre Eficácia Escolar, que destacam o uso sistemático de dados educacionais como elemento central para a melhoria da aprendizagem e para a redução das desigualdades educacionais.

Conforme aponta Soares (2002), escolas eficazes são aquelas capazes de transformar informações sobre o desempenho dos alunos em estratégias pedagógicas concretas, orientando intervenções mais precisas e contextualizadas.

Nessa mesma direção, Scheerens (2000) enfatiza que o monitoramento contínuo dos resultados e o alinhamento entre avaliação e prática pedagógica constituem fatores determinantes para o fortalecimento da qualidade do ensino.

Além disso, ao promover a análise coletiva dos resultados, a ação contribui para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores, aspecto fundamental em contextos marcados pela Diversidade Discente.

Como discutido por autores como Coll (2000), a compreensão das dificuldades de aprendizagem não deve se restringir ao indivíduo, mas considerar as interações entre práticas pedagógicas, contextos e sujeitos, o que reforça a importância de espaços coletivos de reflexão e planejamento.

A sistematização do uso das avaliações também se configura como estratégia relevante para o enfrentamento da desigualdade de aprendizagem, na medida em que possibilita a identificação mais precisa das lacunas no desenvolvimento dos estudantes, permitindo a proposição de intervenções pedagógicas mais equitativas.

Ao deslocar o foco da avaliação enquanto instrumento meramente classificatório para uma perspectiva diagnóstica e formativa, a escola amplia sua capacidade de atuar sobre as disparidades internas, promovendo melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

Para a operacionalização dessa ação, será utilizada a metodologia 5W2H, que permitirá organizar de forma clara os objetivos, as etapas, os responsáveis e os recursos necessários para sua implementação, a adoção dessa ferramenta possibilita

transformar o diagnóstico construído ao longo da pesquisa em um plano de ação estruturado, viável e alinhado às demandas reais da escola, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Plano de Ação (5W2H): Sistematização do Uso Pedagógico das Avaliações

Elemento	Descrição
O que (What)	Implantar uma rotina institucional de análise e uso pedagógico dos resultados das avaliações internas e externas.
Por que (Why)	Os dados evidenciaram que o uso das avaliações ocorre de forma fragmentada e predominantemente individual, limitando seu potencial como instrumento de gestão pedagógica e de enfrentamento das desigualdades de aprendizagem.
Quem (Who)	Equipe gestora, supervisoras pedagógicas e professores que atuam no Ensino Fundamental II.
Onde (Where)	Nas dependências da escola, especialmente em reuniões pedagógicas e espaços coletivos de planejamento.
Quando (When)	Reuniões bimestrais ao longo do ano letivo, com momentos específicos no início e ao final de cada semestre.
Como (How)	Por meio da realização de reuniões pedagógicas mensais com pauta previamente definida, envolvendo: apresentação sistematizada dos resultados das avaliações internas e externas; análise coletiva dos dados por turma e por habilidade; identificação de dificuldades de aprendizagem prioritárias; definição conjunta de estratégias pedagógicas a serem implementadas em sala de aula, com registro das decisões em ata para acompanhamento posterior.
Quanto (How much)	Não há custos significativos, sendo a ação viabilizada com recursos já disponíveis na escola, com eventuais gastos mínimos para impressão de materiais de estudo e planejamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A implementação desta ação possibilita a consolidação de uma prática institucional mais sistemática e colaborativa no uso pedagógico das avaliações, ao articular momentos de estudo, reflexão e tomada de decisão no interior da escola, ao promover não apenas a análise dos resultados, mas também a compreensão de seu papel no acompanhamento da aprendizagem e no planejamento pedagógico, a

proposta contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar orientada por evidências.

Além disso, ao incorporar estratégias voltadas ao engajamento dos estudantes nas avaliações externas, amplia-se a confiabilidade dos dados encontrados, potencializando sua utilização como instrumento de diagnóstico e intervenção.

Nesse sentido, a ação favorece a qualificação do trabalho docente e a construção de práticas mais intencionais, alinhadas à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento de condições mais equitativas no contexto escolar.

4.2 AÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A promoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade discente constitui um dos desafios centrais identificados na análise dos dados desta pesquisa.

Conforme discutido por Mantoan (2006), a diversidade no ambiente escolar deve ser compreendida como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo da escola a reorganização de suas práticas para atender às necessidades de todos os estudantes.

No entanto, as evidências empíricas indicaram que, embora existam iniciativas de formação continuada, estas se apresentam de forma pouco sistematizada e, em grande medida, dependentes da iniciativa individual dos docentes ou de ofertas externas à escola, tal configuração limita o potencial da formação enquanto estratégia institucional de aprimoramento do trabalho pedagógico e de enfrentamento das Desigualdades de Aprendizagem.

Além disso, as falas das supervisoras evidenciam que a formação docente tende a ser compreendida mais como responsabilidade individual do professor do que como um processo estruturado e mediado pela escola.

Essa perspectiva, ainda que valorize o protagonismo docente, pode fragilizar a construção de práticas pedagógicas coletivas e alinhadas às necessidades específicas do contexto escolar.

Nesse sentido, conforme argumenta Coll (2000), os processos de ensino e aprendizagem devem ser compreendidos como resultantes da interação entre sujeitos, práticas pedagógicas e contextos socioculturais, o que reforça a importância de ações formativas que ultrapassem o âmbito individual e se constituam como práticas institucionais.

Nesse contexto, a necessidade de estruturar ações formativas no interior da escola emerge como elemento fundamental para fortalecer a capacidade dos docentes de lidar com a heterogeneidade presente em sala de aula, na perspectiva de auxiliar no processo de aprendizagem eficaz e equitativo, porém sobretudo, contribuir para um clima escolar positivo, em uma instituição com tanta diversidade discente.

Considerando a reflexão de Burgos (2019) que a diversidade discente não deve ser compreendida como obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo, torna-se imprescindível promover espaços coletivos de estudo, reflexão e troca de experiências que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Tal perspectiva dialoga com o conceito de Efeito Escola, na medida em que reconhece que fatores intraescolares, como a formação docente e o trabalho colaborativo, exercem influência direta sobre a aprendizagem dos estudantes Soares (2002).

Ademais, a formação continuada, quando planejada de forma intencional e articulada às demandas concretas da escola, pode favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais diversificadas, capazes de atender aos diferentes ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem dos estudantes.

Essa perspectiva também se aproxima do conceito de Escola Eficaz, ao enfatizar que a organização institucional e o investimento no desenvolvimento profissional dos docentes são elementos centrais para a promoção de melhores resultados educacionais (Scheerens, 2000).

Dessa forma, a presente ação, baseada na metodologia 5W2H, para melhor organizar as etapas de execução, tem como objetivo instituir um processo formativo sistemático, centrado na realidade da escola e nas demandas identificadas a partir da análise dos dados educacionais e demais instrumentos de monitoramento, que contribua para qualificar o trabalho docente, fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, em consonância com a construção de uma escola mais eficaz, comprometida com a equidade e com o bem estar discente, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Plano de Ação (5W2H): Formação Docente em Práticas pedagógicas inclusivas

Elemento	Descrição
O que (What)	Implantar um programa de formação continuada, para os docentes, voltado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e ao atendimento à diversidade discente, focando em processos de ensino-aprendizagem com equidade e eficácia.
Por que (Why)	Os dados evidenciaram que as ações formativas ocorrem de maneira pouco sistematizada e, em grande parte, dependem da iniciativa individual dos docentes, o que limita a construção de práticas pedagógicas coletivas e alinhadas às necessidades da escola.
Quem (Who)	Equipe gestora, supervisoras pedagógicas e professores do Ensino Fundamental II.
Onde (Where)	Nas dependências da escola, especialmente em reuniões pedagógicas, horários de planejamento coletivo e momentos formativos institucionais.
Quando (When)	Encontros mensais ao longo do ano letivo, articulados ao calendário escolar e aos momentos de planejamento pedagógico.
Como (How)	.Por meio da realização de encontros formativos mensais estruturados, organizados a partir de uma metodologia de formação continuada que integre momentos de estudo orientado, refletindo sobre a prática docente e construção coletiva de estratégias pedagógicas, articuladas às demandas identificadas no contexto escolar, com acompanhamento sistemático ao longo do processo.
Quanto (How much)	Não há custos significativos, sendo a ação realizada com recursos já disponíveis na escola, podendo haver eventuais gastos mínimos com impressão de materiais de estudo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A implementação desta ação contribui para a consolidação de uma política institucional de formação continuada, ao deslocar o desenvolvimento profissional docente de uma lógica predominantemente individual para uma perspectiva coletiva, intencional e articulada às demandas concretas da escola.

Ao promover espaços sistemáticos de estudo, reflexão e troca de experiências, a proposta fortalece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de responder às demandas da Disparidade Discente de forma mais eficaz.

Além disso, ao alinhar a formação às necessidades identificadas no cotidiano escolar, a ação potencializa o aprimoramento do trabalho docente e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, favorece-se a construção de uma cultura institucional orientada à equidade, ao desenvolvimento contínuo e ao bem-estar discente, elementos fundamentais para a consolidação de uma Escola Eficaz.

4.3 AÇÕES 3 E 4: FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

O fortalecimento da relação entre escola e família constitui um elemento fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em contextos marcados por diversidade discente e desigualdades educacionais.

Nesse sentido, a literatura aponta que a aprendizagem não se restringe aos processos internos à escola, sendo influenciada também por fatores externos, como o contexto familiar e as condições socioculturais dos alunos (Soares, 2004).

Além disso, conforme destaca Burgos (2019), a construção de vínculos de pertencimento e reconhecimento entre escola e comunidade é um elemento central para o engajamento dos estudantes e para a consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva.

Dessa forma, a articulação entre escola e família configura-se como dimensão relevante para o fortalecimento das condições de aprendizagem e para a promoção de maior equidade educacional.

As falas das gestoras e supervisoras indicam dificuldades recorrentes relacionadas à baixa presença dos responsáveis nas reuniões escolares, à limitação do acompanhamento da frequência e do rendimento dos alunos e à fragilidade da corresponsabilização entre escola e família. Em alguns casos, observa-se que o envolvimento familiar ocorre de forma pontual, geralmente em situações de maior gravidade, o que limita a construção de um vínculo contínuo e colaborativo entre os diferentes atores do processo educativo.

Essa realidade dialoga com as reflexões de Burgos (2019), ao destacar que a eficácia escolar não se restringe às dimensões pedagógicas e administrativas, mas envolve também a capacidade da escola de construir vínculos de pertencimento, reconhecimento e legitimidade junto à comunidade.

Nesse sentido, a participação das famílias não deve ser compreendida apenas como presença física em reuniões escolares, mas como parte integrante de uma rede de apoio que contribui de forma contínua para o engajamento dos estudantes e para a consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva. Trata-se de uma participação que envolve o acompanhamento do percurso escolar, o diálogo com a instituição e o compartilhamento de responsabilidades no processo educativo, ainda que mediado pelas condições concretas de vida das famílias.

Como destaca Burgos (2019), o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade é fundamental para a construção de um ambiente de pertencimento, no qual os estudantes se reconheçam como parte legítima do espaço escolar.

Nessa perspectiva, a ausência ou fragilidade dessa relação pode impactar negativamente o envolvimento dos alunos com as atividades escolares, enquanto sua consolidação tende a favorecer atitudes mais positivas em relação à aprendizagem.

Assim, ampliar os canais de comunicação e diversificar as formas de participação familiar constitui uma estratégia relevante para aproximar escola e comunidade, respeitando suas especificidades e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade dos estudantes.

Além disso, conforme aponta Soares (2004), fatores extraescolares, como o contexto familiar, exercem influência significativa sobre o desempenho dos alunos, o que reforça a necessidade de articulação entre escola e comunidade como estratégia para enfrentar as Desigualdades de Aprendizagens. Dessa forma, o fortalecimento dessa relação torna-se uma dimensão importante do Efeito Escola, na medida em que amplia as possibilidades de intervenção e acompanhamento dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se necessário estruturar ações que promovam uma aproximação mais efetiva entre escola e famílias, superando modelos tradicionais de participação e incorporando estratégias mais acessíveis e contínuas.

Nesse sentido, propõem-se duas ações complementares, organizadas com base na metodologia 5W2H, que visam enfrentar, de forma articulada, os principais desafios identificados na relação escola-família.

A primeira ação volta-se à implementação de estratégias de busca ativa e engajamento das famílias com baixa participação na vida escolar dos estudantes, buscando ampliar o contato, a escuta e a corresponsabilização no processo educativo de acordo com a exposição no quadro 3.

Quadro 3 – Plano de Ação (5W2H): Busca Ativa e Engajamento de Famílias com Baixa Participação

Elemento	Descrição
O que (What)	, Implantar uma estratégia sistemática de busca ativa das famílias com baixa participação na vida escolar do aluno, por meio de identificação, contato direto e acompanhamento individualizado dos responsáveis.
Por que (Why)	Os dados evidenciaram baixa participação das famílias, especialmente dos alunos que mais necessitam de acompanhamento, o que limita a corresponsabilização no processo educativo e impacta negativamente a aprendizagem.
Quem (Who)	Equipe gestora, supervisoras pedagógicas e professores do Ensino Fundamental II.
Onde (Where)	Na escola e por meio de canais de comunicação direto com as famílias (telefone, aplicativos de mensagens e, quando necessário, visitas institucionais previamente autorizadas).
Quando (When)	Ao longo de todo o ano letivo, com identificação bimestral dos estudantes com baixa participação familiar e acompanhamento contínuo dos casos
Como (How)	Por meio do levantamento sistemático, a cada bimestre, dos estudantes cujas famílias apresentam baixa participação; realização de contatos individualizados com os responsáveis (ligações, mensagens ou convocações específicas); escuta das dificuldades que impedem a participação; registro dos encaminhamentos realizados; e acompanhamento contínuo da evolução da participação familiar ao longo do ano letivo.
Quanto (How much)	Baixo custo, utilizando recursos já disponíveis na escola (telefone institucional, internet e equipe escolar), com possibilidade de custos pontuais mínimos relacionados a deslocamentos em casos específicos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A segunda ação concentra-se na reestruturação dos momentos de interação entre escola e famílias, com foco na qualificação dessas experiências por meio de estratégias mais acessíveis, flexíveis e significativas, incluindo o uso de recursos síncronos e assíncronos que ampliem as possibilidades de participação.

Assim, as ações propostas têm como objetivo ampliar e qualificar a participação da comunidade no acompanhamento da vida escolar dos alunos, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos institucionais e para a promoção de condições mais favoráveis à aprendizagem, conforme organização no quadro 4.

Quadro 4 – Plano de Ação (5W2H): Reestruturando os Momentos de Interação Escola-Família

Elemento	Descrição
O que (What)	Implantar um novo formato de interação escola-família, com uso de estratégias síncronas e assíncronas, visando ampliar o acesso, a flexibilidade e o acompanhamento da vida escolar dos estudantes.
Por que (Why)	Os dados evidenciaram baixa participação das famílias nas reuniões escolares, indicando que os formatos tradicionais de interação não têm sido suficientes para garantir o envolvimento dos responsáveis no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.
Quem (Who)	Equipe gestora, supervisoras pedagógicas e professores do Ensino Fundamental II.
Onde (Where)	Na escola e em ambientes virtuais, por meio de plataformas digitais e aplicativos de comunicação já utilizados pela instituição.
Quando (When)	Ao longo do ano letivo, com organização bimestral dos momentos de interação e disponibilização contínua de conteúdo para acesso posterior pelas famílias.
Como (How)	Por meio da oferta de reuniões em formato híbrido (presencial e online), com possibilidade de participação síncrona; gravação dos encontros para acesso posterior pelas famílias que não puderem participar no momento; disponibilização de sínteses das reuniões (em texto ou vídeo curto) nos canais institucionais; e reorganização das pautas, priorizando informações objetivas sobre aprendizagem, frequência e orientações práticas para acompanhamento dos estudantes.

Quanto (How much)	Baixo custo, utilizando recursos tecnológicos já disponíveis na escola (internet, computadores e aplicativos de comunicação), podendo demandar apenas organização interna e uso de ferramentas digitais gratuitas.
----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

As ações propostas buscam qualificar e ressignificar a relação entre escola e famílias, deslocando-a de uma lógica pontual e pouco sistematizada para uma perspectiva mais intencional, contínua, integrada e formativa.

Ao articular estratégias de busca ativa das famílias com baixa participação e a reestruturação dos momentos de interação escola-família, a proposta amplia as possibilidades de aproximação, considerando tanto a necessidade de engajamento dos responsáveis quanto as condições concretas que, muitas vezes, dificultam sua participação.

Nesse sentido, ao investir em mecanismos de contato direto, escuta e acompanhamento individualizado, bem como na flexibilização e qualificação das formas de interação, a escola amplia suas possibilidades de fortalecer vínculos e promover maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

A aproximação entre escola e comunidade deixa de ser apenas um desafio recorrente e passa a constituir-se como uma estratégia pedagógica estruturada, relevante para a promoção do bem-estar discente e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo, comprometido com a equidade e com a qualidade.

4.4 AÇÃO 5: FORTALECIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

A análise dos dados evidenciou que, embora existam práticas pedagógicas relevantes no interior da escola, muitas delas ocorrem de forma fragmentada, fortemente vinculadas à iniciativa individual dos professores e pouco sistematizadas no âmbito institucional.

As falas das gestoras, supervisoras e respostas aos questionários dos docentes indicam que o acompanhamento da aprendizagem, tende a se concentrar no nível da sala de aula, sem que se configure plenamente como um processo coletivo, contínuo e orientado por objetivos comuns.

Essa configuração limita o potencial da escola de atuar de forma mais articulada no enfrentamento das desigualdades de aprendizagem, uma vez que dificulta a construção de estratégias pedagógicas integradas e o monitoramento sistemático dos avanços e desafios dos estudantes.

Nesse sentido, como destaca Soares (2002), o Efeito Escola está diretamente relacionado à capacidade da instituição de organizar suas práticas internas de forma intencional e coerente, promovendo condições que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

De modo complementar, Scheerens (2000) ressalta que uma Escola Eficaz se caracteriza, entre outros aspectos, pela existência de mecanismos de acompanhamento contínuo, colaboração entre docentes e alinhamento entre objetivos pedagógicos e práticas desenvolvidas.

No contexto analisado, observa-se que, embora haja espaços de interação entre professores e momentos de discussão pedagógica, esses processos ainda carecem de maior sistematização, intencionalidade e continuidade, o que pode comprometer sua efetividade enquanto estratégia de melhoria da aprendizagem.

A ausência de uma rotina estruturada de acompanhamento coletivo tende a reforçar a fragmentação das práticas e a dificultar a consolidação de uma cultura institucional orientada ao uso de evidências e à corresponsabilização pelos resultados educacionais.

Diante desse cenário, torna-se necessário estruturar ações que fortaleçam o trabalho pedagógico coletivo e instituam rotinas sistemáticas de acompanhamento da aprendizagem, de modo a integrar práticas docentes, promover a troca de experiências e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Assim, a presente ação, organizada com base na metodologia 5W2H, tem como objetivo instituir mecanismos institucionais de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de uma atuação mais articulada, intencional e alinhada aos princípios da Escola Eficaz e da equidade educacional, de acordo com a organização exposta no quadro 5.

Quadro 5 – Plano de Ação (5W2H): Fortalecimento do Trabalho Pedagógico Coletivo

Elemento	Descrição
O que (What)	Implantar uma rotina institucional de planejamento, acompanhamento e troca de práticas pedagógicas entre os professores, fortalecendo o trabalho coletivo e a corresponsabilização pela aprendizagem dos alunos.
Por que (Why)	Os dados evidenciaram que as práticas pedagógicas ocorrem de forma fragmentada e predominantemente individual, o que limita a construção de estratégias coletivas e o acompanhamento sistemático da aprendizagem, comprometendo o potencial da escola em atuar de forma mais eficaz e equitativa.
Quem (Who)	Equipe gestora, supervisoras pedagógicas e professores que atuam no Ensino Fundamental II.
Onde (Where)	Nas dependências da escola, especialmente em reuniões pedagógicas, em espaços de planejamento coletivo e institucionais de formação.
Quando (When)	Ao longo de todo o ano letivo, com encontros periódicos (quinzenais ou mensais, por área e no coletivo, articulados ao calendário escolar e às demandas pedagógicas identificadas.
Como (How)	Por meio da institucionalização de momentos estruturados de trabalho coletivo, com pautas previamente definidas, que envolvam planejamento conjunto, discussão de práticas pedagógicas, análise compartilhada de dificuldades de aprendizagem (em articulação com a Ação 1) e construção coletiva de estratégias de intervenção. Inclui também o acompanhamento sistemático das ações definidas, com registro das decisões pedagógicas e monitoramento contínuo dos encaminhamentos, visando garantir maior articulação entre os docentes e intencionalidade no trabalho pedagógico.
Quanto (How much)	Não há custos significativos, sendo a ação realizada com recursos humanos e estruturais já disponíveis na escola, podendo demandar apenas organização do tempo escolar e eventuais materiais de registro e planejamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A ação proposta busca consolidar uma cultura institucional pautada no trabalho pedagógico coletivo e no acompanhamento sistemático da aprendizagem, superando a fragmentação das práticas identificada na análise dos dados.

Ao instituir momentos estruturados de planejamento, troca de experiências e monitoramento contínuo das ações pedagógicas, a escola fortalece a articulação entre

os docentes e amplia sua capacidade de responder, de forma mais intencional e coordenada, às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho coletivo deixa de depender exclusivamente de iniciativas individuais e passa a configurar-se como uma estratégia institucional, alinhada aos princípios da Escola Eficaz e da equidade. Dessa forma, a ação contribui para a construção de um ambiente pedagógico mais integrado, colaborativo e orientado por objetivos comuns, potencializando o impacto das práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem.

4.5 AÇÃO 6: PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO DISCENTE E DO CLIMA ESCOLAR

A análise dos dados evidenciou que o desinteresse dos estudantes, a indisciplina e as dificuldades relacionadas ao engajamento discente constituem desafios recorrentes no cotidiano escolar, impactando diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o bem-estar dos atores pertencentes a comunidade escolar.

As falas das supervisoras, em especial, apontam para um cenário em que a baixa motivação dos alunos interfere na efetividade do trabalho docente, ao mesmo tempo em que contribui para o desgaste emocional dos professores e alunos, indicando que tais questões não se restringem ao comportamento discente, mas afetam o funcionamento global da escola.

Esse contexto reforça a compreensão de que a aprendizagem não depende exclusivamente das práticas pedagógicas em si, mas também das condições institucionais e relacionais que sustentam o processo educativo.

Nesse sentido, conforme argumenta Burgos (2019), a escola deve ser compreendida como um espaço de construção de sentidos e pertencimento, no qual o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos ativos do processo educativo é fundamental para promover seu engajamento, de modo complementar, Candau (2008) destaca que a valorização das identidades e das experiências dos alunos constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas, capazes de dialogar com a diversidade presente no ambiente escolar.

Além disso, os estudos sobre Escola Eficaz, como os de Scheerens (2000), evidenciam que o clima escolar positivo, marcado por relações de respeito,

cooperação e altas expectativas, é um dos fatores determinantes para a melhoria do desempenho acadêmico e para a permanência dos alunos na escola.

Assim, o engajamento discente não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva do aluno, mas como resultado de um conjunto de práticas institucionais que favorecem a participação, o pertencimento e o envolvimento com as atividades escolares.

No contexto investigado, observa-se que, embora existam iniciativas voltadas à participação dos alunos, estas ainda ocorrem de forma pontual e nem sempre conseguem mobilizar de maneira efetiva o interesse discente, em muitos casos, tais ações não se articulam a um planejamento institucional contínuo, o que limita seu alcance e sua capacidade de impactar de forma mais consistente o engajamento dos estudantes.

Além disso, a ausência de mecanismos estruturados de escuta e protagonismo estudantil pode contribuir para o distanciamento dos alunos em relação às práticas escolares, dificultando a construção de vínculos mais significativos com a escola.

Nesse sentido, o desafio não se restringe à criação de oportunidades de participação, mas à consolidação de uma cultura institucional que valorize e incorpore, de forma contínua, a presença e a voz dos estudantes no cotidiano escolar.

Soma-se a isso a percepção, expressa nas entrevistas, de que fatores externos e institucionais, como determinadas políticas educacionais e dinâmicas de progressão escolar, podem interferir na motivação dos estudantes, gerando desafios adicionais para o trabalho pedagógico.

Diante desse cenário, torna-se necessário estruturar ações que promovam o engajamento discente de forma intencional e contínua, articulando práticas pedagógicas, relações interpessoais e organização escolar.

Assim, a presente ação, organizada com base na metodologia 5W2H, tem como objetivo instituir mecanismos sistemáticos de participação estudantil, por meio da organização de instâncias formais de representatividade discente e da criação de espaços periódicos de escuta ativa, contribuindo para o fortalecimento do protagonismo juvenil e para a construção de um clima escolar mais positivo, acolhedor e favorável à aprendizagem, em consonância com os princípios da Escola Eficaz, Efeito Escola e da equidade educacional, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Plano de Ação (5W2H): Promoção do Engajamento Discente e do Clima Escolar

Elemento	Descrição
O que (What)	Implantar um programa institucional de protagonismo estudantil, previsto no Projeto Político Pedagógico, com a estruturação sistemática da representação de turma (com definição de funções, periodicidade de atuação e espaços formais de escuta) e a criação de um grêmio estudantil na escola, garantindo a participação contínua dos alunos na vida escolar.
Por que (Why)	Os dados evidenciaram desinteresse, baixa participação e dificuldades relacionadas ao engajamento dos estudantes, impactando o clima escolar, o trabalho docente e o processo de aprendizagem. A ausência de estratégias sistematizadas de participação discente limita a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento dos alunos.
Quem (Who)	Equipe gestora, supervisoras pedagógicas, professores e alunos do Ensino Fundamental II.
Onde (Where)	Nas dependências da escola, incluindo salas de aula, pátio, espaços de convivência e ambientes utilizados para eventos escolares.
Quando (When)	Ao longo de todo o ano letivo, com ações contínuas e realização de eventos institucionais específicos, como processo anual de eleição dos representantes de turma e do grêmio estudantil; assembleias estudantis para escuta e deliberação de demandas; e reuniões ampliadas de devolutiva entre representantes discentes e equipe escolar, além de momentos específicos mensais ou bimestrais de escuta e participação discente em reuniões com gestores, supervisores e educadores, todos previstos e organizados no calendário escolar.
Como (How)	Por meio da implementação de um processo institucional estruturado (previsto no Projeto Político Pedagógico da escola), de representação e escuta discente, envolvendo: organização formal do processo de eleição de representantes de turma; definição de atribuições dos representantes; realização de reuniões mensais com pautas previamente definidas entre representantes, equipe gestora e professores; registro sistemático das demandas apresentadas pelos estudantes; devolutiva das decisões aos alunos representados; e acompanhamento dos encaminhamentos ao longo do ano letivo, garantindo continuidade e efetividade das ações propostas.

Quanto (How much)	Estima-se um custo moderado, relacionado principalmente à organização de eventos e atividades (materiais de apoio, materiais de divulgação e eventuais lanches). Os custos podem ser viabilizados por meio de recursos já disponíveis na escola e parcerias com a comunidade escolar.
----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A ação proposta busca promover o engajamento discente a partir da valorização do protagonismo juvenil e da construção de espaços institucionais de escuta ativa, respondendo aos desafios identificados no cotidiano escolar relacionados ao desinteresse e à baixa participação dos estudantes.

Ao instituir mecanismos sistemáticos de participação, como a organização de representantes de turma, a criação de instâncias formais de representatividade estudantil e a realização de reuniões periódicas de escuta, a escola possibilita que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos da vida escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando as possibilidades de envolvimento com as atividades educativas.

Com isso, o engajamento discente deixa de ser compreendido como uma responsabilidade individual do aluno e passa a ser tratado como resultado de práticas institucionais organizadas, alinhadas à promoção de um clima escolar mais acolhedor e participativo. Estabelecendo uma rotina estruturada de diálogo entre estudantes e equipe escolar, a ação contribui para que as demandas discentes sejam consideradas no planejamento pedagógico e na organização da escola

Esta ação contribui para a construção de um ambiente educativo mais significativo, no qual as relações interpessoais, a valorização das vozes estudantis e a participação ativa dos alunos se constituem como elementos centrais para a melhoria da aprendizagem e para a consolidação de uma escola mais eficaz e equitativa.

4.6 SÍNTESE DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto neste capítulo foi estruturado a partir da articulação entre os achados empíricos da pesquisa, o referencial teórico adotado e as demandas identificadas no cotidiano escolar, com o objetivo de contribuir

para o enfrentamento dos desafios relacionados à aprendizagem, à equidade e à organização do trabalho pedagógico.

As seis ações apresentadas foram concebidas de forma integrada e complementar, buscando atuar sobre diferentes dimensões que influenciam o processo educativo.

A primeira ação volta-se à sistematização do uso pedagógico das avaliações, enquanto a segunda enfatiza a qualificação da formação docente, reconhecendo o papel central do professor na mediação da aprendizagem. A terceira e quarta ações ampliam o foco para a relação entre escola e família, destacando a importância da corresponsabilização no acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes.

Na sequência, a quinta ação propõe o fortalecimento do trabalho pedagógico coletivo e do acompanhamento sistemático, contribuindo para a construção de uma atuação mais articulada e intencional no interior da escola, pôr fim a sexta ação direciona-se ao engajamento discente e à promoção de um clima escolar mais positivo, reconhecendo o protagonismo dos estudantes como elemento fundamental para a efetividade das práticas pedagógicas.

Em conjunto, essas ações evidenciam a compreensão de que a melhoria da aprendizagem e a promoção da equidade não decorrem de iniciativas isoladas, mas da construção de uma cultura institucional orientada pela intencionalidade pedagógica, pelo uso de evidências, pela colaboração entre os sujeitos escolares e pela valorização das relações que sustentam o processo educativo.

Ao propor intervenções viáveis e contextualizadas, organizadas com base na metodologia 5W2H, o PAE busca oferecer caminhos concretos para o aprimoramento das práticas escolares, alinhando-se aos princípios da Escola Eficaz e Efeito Escola, também ao compromisso com uma educação mais inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como a gestão escolar pode enfrentar os efeitos da Desigualdade de Aprendizagem em uma escola estadual do município de Juiz de Fora – MG, considerando a atuação da comunidade escolar na promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais equitativo e eficaz.

Nessa perspectiva, buscou-se analisar os fatores intra e extraescolares que influenciam o desempenho dos estudantes, bem como identificar estratégias capazes de minimizar os impactos da diversidade socioeconômica e cultural no contexto investigado.

A análise dos dados evidenciou que, embora a escola desenvolva ações voltadas à promoção da aprendizagem, estas ainda se configuram, em muitos casos, de forma fragmentada e pouco sistematizada no âmbito institucional.

Observou-se que o uso das avaliações, especialmente as internas, ocorre predominantemente no nível individual do docente, enquanto as avaliações externas tendem a ser apropriadas de maneira pontual, geralmente associadas a momentos específicos de análise. Tal dinâmica revela a ausência de uma cultura institucional consolidada de uso pedagógico de dados, limitando o potencial dessas informações como instrumentos contínuos de gestão pedagógica e de enfrentamento da Desigualdade de Aprendizagem.

Essa constatação dialoga com o referencial teórico adotado, especialmente com as contribuições de Soares (2004; 2002), ao indicar que o chamado Efeito Escola depende, em grande medida, da capacidade institucional de organizar práticas pedagógicas de forma intencional e articulada. Quando o uso das evidências educacionais não se consolida como prática coletiva, perde-se a possibilidade de transformar diagnósticos em intervenções mais amplas, capazes de impactar de maneira significativa o desempenho dos estudantes, sobretudo aqueles em situação de maior vulnerabilidade.

No que se refere à atuação docente, verificou-se que a autonomia pedagógica constitui um elemento relevante para a adequação das práticas às especificidades das turmas.

Contudo, essa autonomia, quando não articulada a processos coletivos de planejamento e acompanhamento, tende a reforçar a fragmentação das ações pedagógicas, cenário que dificulta a consolidação de uma lógica institucional

orientada pela colaboração e pelo compartilhamento de responsabilidades, aspectos fundamentais para a construção de uma Escola Eficaz, conforme apontado por Scheerens (2000) e reforçado por Soares (2002).

No âmbito das relações entre escola e famílias, os dados indicaram uma participação ainda limitada, marcada por condicionantes estruturais que dificultam o acompanhamento sistemático da vida escolar dos estudantes.

Essa fragilidade no vínculo entre família e escola contribui para a ampliação das desigualdades educacionais, uma vez que os alunos que mais necessitam de apoio tendem a ser justamente aqueles cujas famílias apresentam menor participação no cotidiano escolar, desta forma a ausência de uma atuação mais integrada entre esses atores reforça a necessidade de estratégias institucionais que ampliem e qualifiquem essa relação, reconhecendo seu papel no fortalecimento do processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao engajamento discente, que se apresenta como um desafio recorrente no cotidiano escolar, as falas dos participantes evidenciam a presença de desinteresse, indisciplina e fragilidades no vínculo dos alunos com a escola, elementos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Essa realidade indica que a promoção da aprendizagem não se limita à dimensão cognitiva, mas envolve também aspectos relacionais, motivacionais e simbólicos, conforme discutido por autores como Charlot (2005), ao abordar a relação dos sujeitos com o saber.

Soma-se a esse cenário a sobrecarga de demandas atribuídas à gestão escolar, que precisa conciliar responsabilidades pedagógicas, administrativas e burocráticas.

A predominância de demandas urgentes no cotidiano da gestão tende a limitar a implementação de ações mais planejadas e estruturadas, o que pode comprometer a consolidação de práticas voltadas à equidade e à eficácia, essa condição evidencia os desafios concretos enfrentados pelos gestores no exercício de sua função, especialmente em contextos marcados por múltiplas exigências institucionais.

Apesar dos desafios identificados, os dados também revelaram potencialidades importantes no contexto investigado.

Destacam-se a existência de práticas colaborativas entre docentes, iniciativas de acompanhamento pedagógico e esforços da gestão em promover um ambiente escolar acolhedor e orientado à aprendizagem.

Esses elementos reforçam a compreensão de que a escola, mesmo inserida em um contexto de desigualdades, possui capacidade de produzir efeitos positivos na trajetória educacional dos estudantes, desde que organize seus processos de forma intencional e coerente.

Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto neste estudo foi concebido como uma resposta articulada aos desafios identificados, estruturando seis ações complementares que visam ao fortalecimento do uso pedagógico das avaliações, à qualificação da formação docente, à ampliação da participação das famílias, à consolidação do trabalho pedagógico coletivo e ao incentivo ao engajamento discente.

Ao serem organizadas com base na metodologia 5W2H, essas ações apresentam caráter viável e contextualizado, oferecendo subsídios concretos para a transformação das práticas escolares.

A articulação entre essas ações evidencia que a promoção da equidade e da Escola Eficaz não depende de intervenções isoladas, mas da construção de uma cultura institucional orientada pela intencionalidade pedagógica, pelo uso sistemático de evidências e pela valorização do trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, a gestão escolar assume papel central como articuladora desses processos, atuando na mediação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e as demandas concretas do cotidiano escolar.

Como limitações do estudo, destacam-se o recorte empírico restrito a uma única unidade escolar e o número reduzido de participantes, características inerentes à abordagem qualitativa e ao método de estudo de caso, esses aspectos não permitem generalizações, mas possibilitam uma compreensão aprofundada do contexto investigado, oferecendo contribuições relevantes para reflexões em realidades semelhantes.

Adicionalmente, destaca-se que a efetivação das ações propostas dependerá do engajamento da comunidade escolar e da continuidade de processos formativos e reflexivos no interior da escola. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras possam acompanhar a implementação do Plano de Ação Educacional, avaliando seus

impactos sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a organização do trabalho pedagógico.

Por fim, esta pesquisa reafirma a escola como espaço estratégico de enfrentamento das desigualdades educacionais. Ainda que condicionada por fatores externos, a instituição escolar possui potencial para promover experiências de aprendizagem mais justas, significativas e inclusivas.

Ao evidenciar a importância da intencionalidade das práticas gestoras e pedagógicas, bem como da articulação entre os diferentes sujeitos escolares, o estudo contribui para o fortalecimento de uma educação pública comprometida com a equidade, a qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria da Glória. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Brasília: INEP, 2016. (Série Estudos Educacionais, v. 27).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, Marc.; FERRETTI, Claud. As relações sociais na escolar. In: FLORASCIN, Paulo. *et al.* **Trabalho e formação: o caminho da vida**. São Paulo: Campus, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEN AYED, Choukri. *As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: contribuições da pesquisa francesa*. Tradução de Maria Luiza C. Magalhães. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 777–797, jul./set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Guia de Planejamento Estratégico e Governança: caixa de ferramentas – 5W2H**. Brasília: Governo do Brasil, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/gestao/pt-br/aceso-a-informacao/estrategia-e-governanca/planejamento_estrategico_arquivos/Guia_PEI_VF.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 mar 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. *Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2024–2034*: proposta do Executivo Federal. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/consultas-publicas/pne-2024-2034>. Acesso em: 5 maio 2025.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C. *O que dizem os indicadores educacionais sobre a aprendizagem em leitura*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 424-451, 2014.

BONAMINO, A. *Reformas educacionais e seus efeitos na escola e na sala de aula*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 389-406, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Editora Garamond, 2019.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. *Educação e Sociedade: o cenário e os desafios da socialização escolar no século XXI*. 2015. Tese de Doutorado. PUC-Rio

BURGOS, Marcelo Baumann. *Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia*. *Dados*, v. 55, p. 1015-1054, 2012.

CAED. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)*. Juiz de Fora, [s.d.] disponível em: <http://www.simave.caeduff.net/#>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação e diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, José Sérgio F. de. ***A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico***. Psicologia USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569–578, 2011.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 611 p.

CORRÊA, F. R. **Gestão da qualidade**. Volume Único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2019.

COLL, César. ***Ensinar e aprender: a construção da prática educativa***. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYCHOUM, Merhi. **40 + 20 ferramentas e técnicas de gerenciamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2018. E-book.

DIONÍSIO, Bruno. **O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social**. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 20, p. 305-316, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539981016>. Acesso em: 1 jun. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes et al. ***A qualidade da educação: conceitos e definições***. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24).

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 539-555, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300002>. Acesso em: 28 out. 2025.

Educação, INEP--**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007. Acesso em 02 nov. 2024

ERNICA, I.; RODRIGUES, C.; SOARES, J. F. **Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e238658, p. 1-21, 2021.

EVANGELISTA, SUEANNE OLIVEIRA. **A RECUPERAÇÃO PARALELA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS DA COORDENADORIA ADJUNTA PEDAGÓGICA DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 3/SEDUC-AM**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 173. 2016.

FERRÃO, Maria. Eugénia.; FERNANDES, Cristiano. **O efeito-escola e a mudança-dá para mudar?: Evidências da investigação Brasileira**. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 1, n. 1, p. 5, 2003.

FELÍCIO, Fabiana; FERNANDES, Reynaldo. **O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar**: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. Encontro Nacional de Economia, v. 33, p. 2005, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 965-987, 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação do primeiro Plano Nacional de Educação: balanço e perspectivas (2001–2010)**. São Paulo: FCC, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

GALLEGOS, R. A. P. **Ferramentas de Gestão voltadas para melhoria da qualidade nas Empresas**. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos Editora, 2023. E-book.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREMAUD, Amaury Patrick; DE FELÍCIO, Fabiana; BIONDI, Roberta Loboda. **Indicador de Efeito Escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil**. MEC--Ministério da Educação, INEP--Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Acesso em 02 nov. 2024.

IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102180&view=detalhes>. Acesso em: 17 set. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resultados**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 4 out. 2025.

LEE, Valerie E. **A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, n. 229, p. 471-480, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanghero. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 245-266, mar./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122010000200003>.

Luz, Joaquim Weksslei Veras da. **A reprovação e o abandono escolar na EEM Dona Luiza Timbó: uma análise sobre o “fracasso escolar”**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 131 f. 2022.

MAHENDRA, Fénita; MARIN, Angela Helena. **Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 40, p. 41–57, 1º sem. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. **Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

MCNAMARA, Anthony. **Modelos de gestão escolar eficaz: reflexões sobre desafios e melhores práticas no Brasil e na Inglaterra**. *Effective school management models: reflections on challenges and best practices in Brazil and England*. [S.l.], [s.n.], [s.d.].

MICRODADOS EVOLUCIONAL. **Ranking ENEM 2024**. [Online]. Disponível em: <https://microdados.evolutcional.com.br/microdados/ranking-enem-2024>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MINAS GERAIS. *Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Minas Gerais*. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 14 out. 1977. Disponível em: <https://www.almg.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2016-2026)**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RELATORIO-ANUAL-METAS-PEE-1-1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Resolução SEE nº 4.334, de 16 de agosto de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE: resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, [s.d.]. Disponível em: <http://simave.caedufjf.net>. Acesso em: 7 maio 2025.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-22, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Acesso em: 01 junho 2025.

PORTELA, L. R. A.; SILVA, K. A. S.; LIMA, L. V. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240084>. Acesso em: 6 junho 2025.

QEDU. São Paulo: Fundação Lemann, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068705-ee-duque-de-caxias>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RANGEL, Jaqueline Vieira. **Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 138 p.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 3-17, 1991.

SCATENA, Maria Inês Caserta. **Ferramentas para a moderna gestão empresarial: teoria implementação e prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book

SCHEERENS, Jaap. **Melhorar a eficácia das escolas**. Tradução de Dolores Garrido. Direção de José Matias Alves. Porto: ASA, 2004. Original publicado pela UNESCO, 2003.

SILVA, Érica Oliveira; SILVA, Nádia de Cássia. **A evasão escolar na educação básica: um estudo com moradores do campo**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 509–526, jul./dez. 2018.

SILVA, Rosana Maria Christofolo da. **A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO MATO GROSSO**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 178. 2014.

SOARES, J. F. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 9-26, 2007.

SOARES, José Francisco; ERNICA, Marta; RODRIGUES, João Batista Araujo e Oliveira. **Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 16–45, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145278>. Acesso em 01 junho 2025.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 2, n. 2, p. 6, 2004.

SOARES, José Francisco *et al.* **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), 2002. Relatório de pesquisa. Financiamento: Fundação Ford.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SANTOS, Joan Rosa dos; MACIEL, Maurício de Souza. *Análise da evasão no sistema educacional brasileiro*. In: SOARES, José Francisco *et al.* (org.). **Equidade, políticas e financiamento da educação pública**. Brasília: UNESCO, 2017. p. 73–91.

UNICEF. Brasil reduz distorção idade-série, mas 13,3% dos estudantes do ensino fundamental público estão com dois ou mais anos de atraso escolar, alerta UNICEF. Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-impressao/brasil-reduz-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 17 set. 2025.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola**. Cadernos de Educação, n. 32, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

XAVIER, FÁBIO CAMILO. **A GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR DE SUPERAÇÃO DA INFLUÊNCIA SOCIOECONÔMICA NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 139. 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EQUIPE GESTORA

A- Concepção de Efeito Escola, Escola Eficaz, Diferença de Aprendizagem Disparidade Discente:

- 1) Em sua percepção, quais fatores internos ao ambiente escolar mais influenciam a aprendizagem dos alunos nesta escola?
- 2) Quais fatores externos a esta instituição impactam o desempenho escolar dos estudantes?
- 3) A equipe gestora identifica nesta escola desigualdades de aprendizagem?
- 4) De que forma a gestão escolar atua para enfrentar as desigualdades de aprendizagem identificadas?
- 5) De que maneira a diversidade discente é considerada nas decisões pedagógicas e organizacionais?

B- Bem-Estar dos Alunos e clima Escolar:

- 6) Que iniciativas a gestão adota para garantir um ambiente escolar acolhedor e favorável à aprendizagem?
- 7) Como a gestão busca atender às diferentes necessidades dos alunos para promover o bem-estar e o engajamento escolar?

C- Acompanhamento Pedagógico e Práticas de Ensino-Aprendizagem:

- 8) Como a gestão acompanha e orienta os professores na implementação de práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos alunos?
- 9) De que forma os resultados das avaliações institucionais internas são utilizados para aperfeiçoar o ensino?
- 10) E como os resultados das avaliações externas são considerados no planejamento escolar?

D- Relacionamento com a Comunidade Escolar:

- 11) Como a gestão avalia a importância do envolvimento da comunidade nas ações da escola?
- 12) Quais estratégias a gestão tem adotado para fortalecer a participação das famílias no acompanhamento da vida escolar dos alunos?

E- Oportunidades e desafios na Gestão Escolar e na Atuação Pedagógica:

- 13) Quais são os principais desafios enfrentados na gestão da escola para garantir que ela seja eficaz e equitativa?
- 14) Há alguma ação ou iniciativa da gestão que tenha se mostrado eficiente na melhoria do desempenho e do bem-estar dos alunos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EQUIPE SUPERVISORA

A- Concepção de Efeito Escola, Escola Eficaz, Diferença de Aprendizagem e Disparidade Discente:

- 1) Em sua percepção, quais fatores influenciam a aprendizagem dos alunos?
- 2) Nesta escola existe relevante Desigualdade de aprendizagem?
- 3) Como a coordenação pedagógica contribui para reduzir essas desigualdades?
- 4) De que forma a diversidade discente é considerada no acompanhamento das práticas docentes?

B- Bem-Estar dos Alunos e clima Escolar:

- 5) Como a coordenação pedagógica percebe a relação entre bem-estar dos alunos e sua aprendizagem?
- 6) Que estratégias são desenvolvidas para apoiar os professores na criação de um ambiente de aprendizagem positivo?

C- Acompanhamento Pedagógico e Práticas de Ensino-Aprendizagem:

- 7) Como é realizado o acompanhamento das práticas docentes?
- 8) Quais desafios a coordenação enfrenta nesse acompanhamento?
- 9) Como os resultados das avaliações internas e externas são analisados e utilizados para orientar o trabalho pedagógico?

D- Formação e Desenvolvimento Docente:

- 10) Existem ações que são realizadas para promover a formação continuada dos professores?
- 11) Quais são estas ações de formação continuada para os docentes?

- 12) De que maneira a coordenação pedagógica incentiva a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os professores?

E- Oportunidades e desafios na Gestão Escolar e na Atuação Pedagógica:

- 13) Quais são os principais desafios enfrentados pela coordenação na promoção da aprendizagem?
- 14) Há alguma ação pedagógica ou estratégia que tenha apresentado resultados positivos no desempenho dos alunos?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisa - Os desafios da Desigualdade de aprendizagem: um estudo de caso em uma escola estadual do município de Juiz de Fora- MG.

Pesquisadores: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert; Profa. Mra. Vanely Andressa da Silva; Prof. Rodrigo HP Duque.

A. Características dos docentes

- 1) Qual disciplina você leciona?
☐ Língua Portuguesa
☐ Matemática
- 2) Há quanto tempo você exerce a docência na educação básica?
- 3) No decorrer de sua carreira você já exerceu alguma função administrativa?
☐ Sim, qual? _____
☐ Não

B. Percepção sobre os fatores que influenciam Desigualdade de aprendizagem

- 4) Na sua visão, quais fatores internos da escola mais influenciam a aprendizagem dos alunos?
☐ Práticas pedagógicas
☐ Recursos materiais
☐ Clima escolar
☐ Outro: _____
- 5) Quais fatores externos mais impactam o desempenho dos estudantes?
☐ Situação socioeconômica

- ☐ Apoio familiar
- ☐ Transporte e infraestrutura
- ☐ Outros: _____

6) Como você percebe o impacto do trabalho pedagógico da escola na redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes?

C. Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem

7) Com que frequência você adapta suas estratégias às diferentes necessidades dos alunos?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

8) A escola oferece apoio para diversificar suas práticas pedagógicas?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

9) Quais estratégias você costuma utilizar para impactar positivamente às diferentes necessidades dos alunos em sala de aula?

D. Clima escolar

10) O ambiente escolar favorece o engajamento e o bem-estar dos alunos?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente

- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

11) Quais são as principais dificuldades que afetam a permanência e aprendizagem dos alunos?

E. Avaliações e Planejamento

12) Os resultados das avaliações internas são utilizados para ajustar o planejamento de ensino?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

13) E quanto às avaliações externas?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

14) Como os resultados das avaliações externas e internas são utilizados na escola para orientar o planejamento pedagógico?

F. Desafios e Potencialidades

15) Em sua percepção, quais são os principais desafios enfrentados para proporcionar aos alunos, oportunidades de aprendizagem com eficácia e equidade?

16) Indique ações que podem ser implementadas para melhorar a qualidade da educação nesta escola: