

**ENTRE A
VULNERABILIDADE E A
APRENDIZAGEM: O PAPEL
DA GESTÃO ESCOLAR NA
CONSTRUÇÃO DE
RESULTADOS
SIGNIFICATIVOS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE
TERRITÓRIOS
VULNERÁVEIS**

**BETWEEN VULNERABILITY AND LEARNING: THE ROLE OF SCHOOL
MANAGEMENT IN BUILDING MEANINGFUL EDUCATIONAL OUTCOMES IN
PUBLIC SCHOOLS IN SOCIALLY VULNERABLE TERRITORIES**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 18/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789706789](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789706789)

Humberto Matteini Pereira de Oliveira¹

Aline Andrade Porcino²

RESUMO

O artigo analisa como as vulnerabilidades sociais e juvenis presentes em determinados territórios interferem no cotidiano pedagógico das escolas públicas e discute o papel da gestão escolar na construção de resultados educacionais significativos. Parte-se da compreensão de que vulnerabilidade não constitui característica individual do estudante nem determina seu percurso escolar, mas expressa condições sociais, econômicas, territoriais e institucionais que podem restringir oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem. Realizou-se revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e análise documental de estudos sobre desigualdade educacional, juventudes, território e gestão escolar, além de dados recentes do IBGE, Inep e UNICEF e da legislação educacional brasileira. A análise foi organizada em cinco eixos: território e oportunidades educacionais; juventudes e relação com a escola; frequência e permanência; gestão orientada por evidências; e articulação intersetorial. Os resultados indicam que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto criar mecanismos de proteção e ampliação das oportunidades educacionais. Conclui-se que uma gestão comprometida com resultados significativos precisa combinar altas expectativas de aprendizagem, acompanhamento sistemático, recuperação das aprendizagens, busca ativa, participação da comunidade, clima escolar acolhedor e articulação com a rede de proteção, sem reduzir a qualidade educacional a notas ou índices isolados.

Palavras-chave: gestão escolar; vulnerabilidade social; juventudes; equidade educacional; aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes how social and youth vulnerabilities present in certain territories affect the pedagogical routine of public schools

and discusses the role of school management in building meaningful educational outcomes. It is based on the understanding that vulnerability is neither an individual characteristic of students nor a determinant of their school trajectories; rather, it expresses social, economic, territorial, and institutional conditions that may restrict opportunities for access, permanence, and learning. A qualitative literature review and documentary analysis were conducted, covering studies on educational inequality, youth, territory, and school management, as well as recent data from IBGE, Inep, and UNICEF and current Brazilian educational legislation. The analysis was organized into five axes: territory and educational opportunities; youth and their relationship with school; attendance and permanence; evidence-informed management; and intersectoral coordination. The findings indicate that schools may either reproduce inequalities or create mechanisms of protection and expansion of educational opportunities. The study concludes that management committed to meaningful outcomes must combine high expectations for learning, systematic monitoring, learning recovery, active outreach, community participation, a welcoming school climate, and coordination with protection networks, without reducing educational quality to isolated grades or indicators.

Keywords: school management; social vulnerability; youth; educational equity; learning.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública não existe fora do território em que está inserida. O bairro, as condições de moradia, o acesso a equipamentos públicos, a renda das famílias, as possibilidades de circulação, as formas de violência, as redes de apoio e as oportunidades culturais atravessam

diariamente os portões escolares. Isso não significa que o endereço determine aquilo que um estudante pode aprender. Significa, antes, reconhecer que o trabalho pedagógico se realiza em condições concretas e que essas condições são desigualmente distribuídas. Em determinadas regiões urbanas, especialmente aquelas marcadas pela concentração de pobreza e pela insuficiência de serviços públicos, a gestão escolar precisa lidar ao mesmo tempo com a responsabilidade de garantir aprendizagem e com situações sociais que interferem diretamente na frequência, na permanência e na participação dos estudantes.

O tema exige cuidado porque a palavra vulnerabilidade pode ser usada de maneira simplificadora. Quando se transforma em rótulo, ela passa a definir pessoas pela falta: falta de renda, de estrutura familiar, de interesse, de repertório ou de disciplina. Arroyo (2010) chama atenção para os limites de leituras que reduzem as desigualdades a carências individuais e deixam em segundo plano os processos históricos e sociais que as produzem. Neste artigo, portanto, a vulnerabilidade é compreendida como uma condição relacional e territorial. O estudante não é vulnerável por essência; ele pode estar submetido a situações de vulnerabilização que restringem direitos e oportunidades. Essa distinção é decisiva para que a escola reconheça problemas reais sem construir expectativas menores sobre os sujeitos que atende.

A pesquisa educacional brasileira mostra que o território pode afetar a qualidade das oportunidades escolares. Érnica e Batista (2012), ao analisarem escolas localizadas em uma região de alta vulnerabilidade social da cidade de São Paulo, identificaram que estudantes com recursos socioculturais semelhantes apresentavam resultados diferentes conforme o nível de vulnerabilidade do

entorno escolar. Ribeiro e Vóvio (2017), ao revisar estudos realizados em metrópoles brasileiras, destacam mecanismos como menor disponibilidade de equipamentos públicos, rotatividade de profissionais, concentração de estudantes com menor acesso a recursos culturais e representações negativas sobre populações residentes em áreas estigmatizadas. O efeito do território, portanto, não se restringe ao que acontece fora da escola; ele também pode modificar as condições internas de oferta educacional.

Os dados nacionais mais recentes reforçam a necessidade de observar permanência e desigualdade como questões pedagógicas. Segundo análise do UNICEF e da Undime baseada na PNAD Contínua 2024, aproximadamente 993 mil crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não frequentavam a escola no Brasil; 440 mil estavam na faixa de 15 a 17 anos, e quase 400 mil pertenciam às famílias situadas entre os 20% de menor renda. Entre os que estavam fora da escola, 67% eram pretos, pardos ou indígenas (UNICEF; Undime, 2025). O IBGE registrou, ainda, que a frequência escolar bruta dos adolescentes de 15 a 17 anos chegou a 93,5% em 2024, enquanto a frequência ajustada à etapa adequada ficou em 76,8%, revelando que acesso e trajetória regular não são problemas equivalentes (IBGE, 2025a).

Quando se observa a interrupção dos estudos, o peso das condições sociais aparece de forma ainda mais concreta. Entre pessoas de 14 a 29 anos que não haviam concluído o Ensino Médio, o trabalho foi indicado por 42% como principal motivo do abandono escolar ou de nunca terem frequentado a escola, enquanto 25,1% apontaram falta de interesse. Entre os homens, a necessidade de trabalhar alcançou 53,6%; entre as mulheres, gravidez e responsabilidades domésticas e de cuidado apresentaram peso muito maior do que entre os

homens (IBGE, 2025a). O trabalho infantil também permanece como pressão sobre a escolarização: em 2024, 1,65 milhão de pessoas de 5 a 17 anos encontravam-se em situação de trabalho infantil, sendo que 55,5% desse contingente tinha 16 ou 17 anos (IBGE, 2025b). Esses números não explicam individualmente cada ausência ou cada dificuldade de aprendizagem, mas deixam evidente que a rotina escolar de uma parcela da juventude é atravessada por responsabilidades e riscos que excedem o calendário pedagógico.

A legislação brasileira recente aproxima essa discussão do campo da gestão. O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, coloca qualidade, equidade, inclusão e aprendizagem entre as diretrizes centrais da política educacional. O texto também explicita a intersetorialidade e a consideração das características de cada território, o uso de múltiplas fontes de dados e a análise de processos e resultados como fundamentos do planejamento educacional (Brasil, 2026). Mais importante para o argumento deste trabalho, o PNE define a melhoria da qualidade considerando conjuntamente acesso, permanência, inclusão, infraestrutura, processos educativos e resultados de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a própria política nacional oferece base para compreender que resultado educacional não pode ser reduzido a uma nota de avaliação externa.

Essa compreensão é especialmente relevante para escolas situadas em territórios vulneráveis. Nessas unidades, a urgência social pode ocupar quase todo o tempo da equipe gestora: conflitos, faltas, encaminhamentos, problemas de transporte, demandas de saúde, situações de violência, questões familiares, falta de profissionais e necessidades administrativas chegam simultaneamente. O risco é a escola tornar-se muito eficiente em administrar urgências e, ao

mesmo tempo, perder de vista a finalidade que justifica todas as demais ações: garantir que os estudantes aprendam e avancem em sua trajetória escolar. A gestão precisa responder ao que é urgente sem permitir que o urgente substitua permanentemente o pedagógico.

Por essa razão, o artigo adota a expressão resultados educacionais significativos para designar um conjunto articulado de resultados que envolve aprendizagem, frequência, permanência, progressão, participação, pertencimento, proteção e continuidade dos estudos, incluindo também os indicadores internos e externos de desempenho. A expressão não pretende criar uma nova teoria de gestão, mas demarcar uma posição: indicadores importam, metas podem organizar o trabalho e resultados precisam ser acompanhados, desde que sejam interpretados como instrumentos para ampliar direitos e não como mecanismos de culpabilização de professores, estudantes ou famílias.

A questão que orienta o estudo é a seguinte: de que maneira as vulnerabilidades sociais e juvenis presentes em territórios socialmente desfavorecidos interferem no fazer pedagógico e como a gestão escolar pode organizar práticas capazes de promover aprendizagem, permanência e resultados educacionais significativos? O objetivo geral é analisar os impactos dessas vulnerabilidades sobre o cotidiano escolar e discutir estratégias de gestão que favoreçam equidade, aprendizagem e permanência. Especificamente, busca-se compreender a relação entre território e oportunidades educacionais; discutir as juventudes e sua relação com a escola; analisar o papel do monitoramento de frequência e aprendizagem; refletir sobre a articulação entre gestão democrática

e orientação para resultados; e sistematizar práticas de intervenção aplicáveis ao cotidiano das escolas públicas.

O trabalho se justifica porque reconhecer a desigualdade sem responder pedagogicamente a ela pode produzir uma forma silenciosa de naturalização do fracasso. A escola não controla todas as condições sociais que cercam seus estudantes, mas controla parte importante das experiências que eles terão dentro dela. Pode organizar melhor o tempo, identificar rapidamente ausências, intervir em dificuldades de aprendizagem, sustentar expectativas elevadas, aproximar famílias, construir pertencimento e acionar políticas públicas quando o problema ultrapassa sua competência. É nesse espaço de responsabilidade - limitado, mas real - que a gestão escolar pode produzir diferença.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Vulnerabilidade Social, Território e Oportunidades Educacionais

Falar em vulnerabilidade social no campo educacional exige evitar duas simplificações. A primeira é imaginar que pobreza e vulnerabilidade são sinônimos perfeitos. A renda é componente essencial das condições de vida, mas o conceito de vulnerabilidade procura apreender a combinação de fatores que aumenta a exposição a riscos e reduz a capacidade de acessar recursos, direitos e oportunidades. A segunda simplificação consiste em deslocar a vulnerabilidade do contexto para a pessoa, como se determinados estudantes carregassem uma característica permanente que explicasse, por si só, suas trajetórias escolares.

Ribeiro e Vóvio (2017) mostram que estudos sobre desigualdade escolar em grandes cidades passaram a considerar a dimensão socioespacial justamente porque estudantes com características sociais semelhantes podem encontrar oportunidades educacionais diferentes dependendo de onde vivem e estudam. O território concentra ou afasta equipamentos públicos, bens culturais, redes de circulação, serviços, oportunidades de trabalho, espaços de lazer e diferentes formas de capital social. Quando essas desigualdades se sobrepõem, a escola passa a atuar em um ambiente no qual demandas que deveriam ser compartilhadas por várias políticas públicas recaem com frequência sobre a instituição escolar.

Érnica e Batista (2012) identificaram cinco mecanismos que ajudam a compreender o efeito do território sobre a oferta educacional: isolamento da escola no território, insuficiência de equipamentos e oportunidades, concentração de uma população escolar mais homogênea em termos de recursos socioculturais, relações de competição entre escolas e dificuldades para manter profissionais mais experientes em contextos de maior vulnerabilidade. O valor dessa análise está em deslocar a interpretação do desempenho. Em vez de perguntar apenas por que determinado estudante não aprende, torna-se necessário perguntar também quais oportunidades concretas de aprendizagem foram oferecidas e em que condições elas ocorreram.

Esse deslocamento evita uma conclusão frequente e injusta: a ideia de que a origem social produz inevitavelmente baixo desempenho. Os próprios estudos territoriais demonstram o contrário, pois, se contextos escolares diferentes produzem resultados diferentes entre estudantes com condições familiares semelhantes, então a organização da oferta escolar importa. O território pesa, mas não

encerra o destino. É justamente nesse intervalo entre condicionamento e determinação que a gestão escolar assume relevância.

Para Arroyo (2010), políticas educacionais destinadas a enfrentar desigualdades perdem força quando tratam os grupos sociais apenas como carentes e não como sujeitos de direitos. Essa crítica é especialmente útil à gestão escolar. Um diagnóstico que apenas enumera faltas pode reforçar estigmas; um diagnóstico que procura compreender as condições de frequência pode orientar uma intervenção. Uma lista de estudantes com baixo desempenho pode servir para rotulá-los; a mesma informação, analisada por habilidade e trajetória, pode produzir replanejamento. O dado não é neutro. Seu efeito depende da pergunta que a escola formula a partir dele.

2.2. Juventudes, Escola e Relação com o Saber

A discussão torna-se ainda mais complexa quando o foco recai sobre adolescentes e jovens. O uso do termo juventudes, no plural, procura reconhecer que não existe uma experiência juvenil única. Idade aproximada não produz trajetórias iguais. Há jovens que trabalham, cuidam de familiares, participam de coletivos culturais, enfrentam violência, circulam intensamente pelas redes digitais, projetam o ingresso na universidade, desejam formação técnica, não reconhecem sentido no currículo ou combinam várias dessas experiências ao mesmo tempo. A escola pública recebe essa diversidade e, muitas vezes, tenta organizá-la a partir de uma ideia homogênea de estudante.

Dayrell (2007) argumenta que a relação dos jovens com a escola precisa ser compreendida a partir das transformações da condição

juvenil e das tensões existentes entre as formas de sociabilidade dos jovens e a organização institucional da escola. Isso ajuda a compreender por que o chamado desinteresse não deve ser tratado como uma explicação suficiente. A pergunta pedagógica mais produtiva não é apenas por que o jovem não se interessa, mas pelo que a experiência escolar oferece de sentido, reconhecimento, desafio intelectual e possibilidade de futuro.

Charlot (2000) contribui para esse debate ao pensar a relação com o saber como relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Aprender exige atividade do estudante, mas essa atividade se constrói em contextos nos quais o conhecimento precisa adquirir algum valor e sentido. A gestão escolar não controla individualmente o desejo de aprender, mas pode criar condições institucionais para que a escola deixe de aparecer como uma sucessão de obrigações desconectadas. Projetos pedagógicos consistentes, professores apoiados, regras compreensíveis, escuta dos estudantes, devolutivas sobre aprendizagem e expectativas de futuro ajudam a compor esse ambiente.

Os dados do IBGE sobre abandono escolar mostram como questões objetivas e subjetivas se misturam. Trabalho e responsabilidades de cuidado aparecem ao lado da falta de interesse (IBGE, 2025a). Não é possível tratar esses motivos como categorias isoladas. Um jovem que trabalha muitas horas, acumula faltas, perde explicações e passa a não compreender as atividades pode, depois de algum tempo, declarar que não tem interesse em estudar. O desinteresse pode ser origem de afastamento em alguns casos, mas também pode ser resultado de uma trajetória em que a escola deixou de produzir pertencimento e possibilidade de sucesso.

Essa leitura não elimina a responsabilidade do estudante. Ao contrário, permite trabalhar a autonomia de forma mais concreta. Freire (1996) associa autonomia a uma prática educativa baseada em rigor, respeito e responsabilidade. Em territórios vulneráveis, baixar a exigência em nome da compreensão social pode ser tão excludente quanto ignorar as dificuldades. A escola que acredita que determinados estudantes não conseguem alcançar aprendizagens complexas acaba oferecendo a eles um currículo empobrecido. Acolher as condições de vida e sustentar altas expectativas não são movimentos opostos.

2.3. Gestão Escolar: Finalidade Pedagógica, Participação e Resultados

A gestão escolar costuma ser descrita por meio de múltiplas dimensões: administrativa, financeira, pedagógica, de pessoas, de infraestrutura e de relação com a comunidade. Na prática, essas dimensões se cruzam o tempo todo. A organização de horários afeta a aprendizagem; a ausência de professor exige decisão administrativa com efeito pedagógico; o uso de recursos financeiros altera condições de trabalho; a relação com as famílias interfere na frequência; conflitos entre profissionais podem chegar à sala de aula. Por isso, pensar gestão como simples administração de rotinas reduz excessivamente sua função.

Lück (2009) situa a gestão escolar como processo de planejamento, organização, liderança, orientação, monitoramento e avaliação das ações educacionais voltadas à aprendizagem e à formação dos estudantes. Essa formulação é importante porque recoloca o pedagógico como finalidade das demais dimensões. Uma escola pode ter documentos organizados, contas aprovadas e rotinas

administrativas regulares e, ainda assim, não acompanhar adequadamente quem está faltando ou quem não está aprendendo. A regularidade administrativa é necessária, mas não constitui sozinha qualidade educacional.

Paro (2016), ao discutir a gestão democrática da escola pública, reforça a natureza política da administração escolar e a necessidade de subordiná-la aos fins educativos. Gestão democrática, nessa perspectiva, não significa ausência de direção, de critérios ou de cobrança. Significa construir finalidades que façam sentido para a escola pública e organizar a participação dos sujeitos na definição e na realização dessas finalidades. A LDB também vincula a gestão democrática à participação dos profissionais na proposta pedagógica e das comunidades escolar e local em conselhos escolares e fóruns equivalentes (Brasil, 1996).

Existe, por vezes, uma oposição artificial entre gestão democrática e gestão orientada para resultados. Se resultado for compreendido apenas como uma pontuação usada para ranquear escolas ou responsabilizar profissionais, a crítica é pertinente. Contudo, quando resultado significa garantir que estudantes frequentem, aprendam, avancem, concluam etapas e permaneçam protegidos, ignorar resultados também seria incompatível com uma gestão democrática. Participação sem acompanhamento das consequências das decisões pode transformar-se em ritual; metas sem participação podem produzir controle burocrático. Uma escola pública precisa das duas coisas: compromisso coletivo e capacidade de verificar se o que foi planejado produziu efeito.

O novo PNE reforça essa aproximação ao estabelecer, simultaneamente, gestão democrática, equidade, monitoramento

contínuo, uso de dados e análise de processos e resultados como orientações nacionais (Brasil, 2026). Essa combinação abre espaço para uma gestão baseada em evidências que não seja tecnocrática. Dados podem orientar decisões sem substituir o julgamento pedagógico. A diferença está no uso: números podem servir para pressionar ou para identificar prioridades; para comparar escolas de forma simplista ou para revelar desigualdades internas; para classificar estudantes ou para organizar apoio.

2.4. Resultados Educacionais Significativos: Uma Concepção Ampliada de Qualidade

Neste artigo, resultados educacionais significativos são entendidos como resultados que expressam o direito à educação em várias dimensões articuladas. A aprendizagem ocupa posição central, porque não basta estar matriculado. Entretanto, aprendizagem sem permanência não se sustenta; permanência sem pertencimento pode ser frágil; aprovação sem aprendizagem produz uma trajetória apenas formal; e bons indicadores médios podem esconder grupos que continuam sistematicamente atrás dos demais.

A formulação do PNE de 2026 ajuda a sustentar essa concepção ampliada ao incluir acesso, permanência, inclusão, infraestrutura, processos educativos e resultados de aprendizagem e desenvolvimento entre as dimensões da qualidade (Brasil, 2026). Essa definição permite superar dois extremos. De um lado, evita reduzir qualidade a índices. De outro, impede que críticas aos indicadores sejam usadas para dispensar qualquer compromisso verificável com resultados.

Para a escola, isso significa trabalhar com um painel de sinais que se complementam. Frequência semanal, estudantes em risco de abandono, resultados de avaliações diagnósticas, progressão por habilidades, taxas de aprovação e reprovação, distorção idade-série, ocorrências de conflito, participação em projetos, procura por recuperação, contato com famílias e encaminhamentos à rede de proteção podem compor uma leitura mais honesta do funcionamento escolar. Nenhum desses dados, isoladamente, explica a realidade. Juntos, porém, ajudam a localizar onde a ação precisa ser mais intensa.

O Ideb 2025 mostra que o país avançou nas três etapas avaliadas. Na rede pública, o índice passou de 5,7 para 6,1 nos anos iniciais, de 4,7 para 5,0 nos anos finais e de 4,1 para 4,3 no Ensino Médio entre 2023 e 2025. As proficiências médias do Saeb também cresceram em Língua Portuguesa e Matemática (Inep, 2026a). Esses avanços nacionais são relevantes, mas não eliminam desigualdades entre redes, escolas, territórios e grupos de estudantes. Para a gestão de uma unidade escolar, a pergunta decisiva continua sendo quem avançou, quem não avançou e por quê.

O Censo Escolar 2025 também registrou melhora expressiva do fluxo no Ensino Médio público entre 2022 e 2025, com redução da reprovação, do abandono e da distorção idade-série e aumento da aprovação (Inep, 2026b). Esses movimentos mostram que indicadores de trajetória podem mudar e merecem acompanhamento. Ao mesmo tempo, uma melhora no fluxo precisa ser lida junto com evidências de aprendizagem, sob pena de a aprovação deixar de representar avanço real. Resultado significativo é justamente aquele que não obriga a escola a escolher entre fluxo e

aprendizagem, entre acolhimento e exigência, entre participação e direção pedagógica.

2.5. Intersetorialidade, Proteção e Limites da Ação Escolar

Uma escola localizada em território vulnerável pode identificar problemas que não consegue resolver sozinha. Situações de violência doméstica, insegurança alimentar, sofrimento psíquico, trabalho infantil, negligência, ausência de documentação, uso problemático de drogas ou violações de direitos exigem atuação de políticas específicas. Quando a escola tenta substituir saúde, assistência social, segurança pública e sistema de garantia de direitos, sobrecarrega seus profissionais e corre o risco de responder de forma inadequada. A responsabilidade da escola é reconhecer, registrar, acolher, proteger pedagogicamente e articular a rede.

A legislação brasileira cria bases para essa atuação compartilhada. A Lei nº 13.935/2019 estabelece serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica por meio de equipes multiprofissionais, com ações relacionadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019). A LDB determina que os estabelecimentos de ensino se articulem com famílias e comunidade, promovam meios de recuperação para estudantes de menor rendimento e adotem medidas de prevenção e enfrentamento das violências (Brasil, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê comunicação ao Conselho Tutelar em situações como reiteração de faltas injustificadas, evasão escolar e outras violações previstas em lei (Brasil, 1990).

O PNE de 2026 torna a intersectorialidade ainda mais explícita ao tratá-la como abordagem para enfrentar problemas educacionais considerando o contexto de cada território (Brasil, 2026). Essa diretriz é particularmente adequada às escolas que recebem demandas sociais complexas. A articulação com UBS, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, serviços de saúde mental, políticas de cultura e esporte e outros equipamentos não deve ocorrer apenas quando uma crise explode. Redes funcionam melhor quando existem fluxos conhecidos, referências institucionais e comunicação prévia.

A Busca Ativa Escolar constitui exemplo de estratégia organizada nessa direção. Em 2025, UNICEF e Undime informaram que mais de 300 mil crianças e adolescentes haviam retornado à escola desde 2017 com apoio da estratégia. Na avaliação divulgada naquele ano, gestores municipais relataram contribuições para identificar situações de vulnerabilidade, dar maior agilidade às respostas e melhorar a articulação das ações de busca ativa (UNICEF; Undime, 2025). O aspecto mais importante para a gestão escolar é a lógica do acompanhamento: ausência deixa de ser apenas registro burocrático e passa a ser sinal que exige compreensão e resposta.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico. A escolha desse percurso decorre do objetivo de compreender como diferentes dimensões da vulnerabilidade social interferem no trabalho pedagógico e de reunir referências capazes de orientar práticas de gestão escolar, sem pretender estabelecer relações causais universais entre condição socioeconômica e desempenho educacional.

O levantamento bibliográfico foi ampliado em setembro de 2026 a partir de buscas em bases e portais acadêmicos, com destaque para SciELO, periódicos de educação, catálogos bibliográficos e repositórios institucionais. Foram combinados descritores como "gestão escolar", "vulnerabilidade social", "território e educação", "desigualdade escolar", "juventudes e escola", "abandono escolar", "gestão democrática", "resultados educacionais" e "equidade". Foram priorizados estudos brasileiros que analisam a relação entre território e oportunidades educacionais, a condição juvenil e a gestão da escola pública, além de obras de referência utilizadas para sustentar categorias conceituais.

A análise documental reuniu legislação educacional vigente e dados produzidos por instituições públicas e organismos com atuação reconhecida na área. Foram considerados a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.935/2019 e o Plano Nacional de Educação aprovado em 2026. Para contextualização estatística, utilizaram-se dados da PNAD Contínua 2024 divulgados pelo IBGE, informações do Censo Escolar e do Ideb/Saeb referentes a 2025, divulgadas pelo Inep em 2026, e dados de exclusão escolar sistematizados pelo UNICEF e pela Undime.

O material foi lido buscando convergências, tensões e implicações para o cotidiano da gestão. A análise resultou em cinco eixos: efeitos do território sobre as oportunidades educacionais; juventudes e construção de sentido para a escolarização; frequência e permanência como indicadores pedagógicos; uso de evidências para planejar intervenções; e articulação intersetorial como condição para respostas que ultrapassam a competência exclusiva da escola.

A partir desses eixos, foram elaborados dois quadros de síntese com possibilidades de ação e indicadores de acompanhamento.

Por se tratar de revisão bibliográfica e documental, o estudo não utiliza dados primários de uma escola específica e não pretende representar a totalidade dos territórios vulneráveis do país. As realidades locais são heterogêneas. As propostas apresentadas devem ser compreendidas como referências para adaptação, e não como roteiro universal. Essa limitação é importante porque uma das próprias teses do artigo é que a gestão precisa conhecer o território concreto antes de escolher suas estratégias.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. A Vulnerabilidade Atravessa o Portão, Mas Não Pode Definir a Expectativa

A leitura articulada das pesquisas permite afirmar que vulnerabilidade social e desempenho escolar se relacionam de forma complexa. O território pode restringir oportunidades, aumentar a exposição a riscos e sobrecarregar a escola, mas nenhuma dessas condições autoriza concluir que estudantes de determinadas regiões possuem menor capacidade de aprender. A diferença entre reconhecer condicionantes e aceitar determinismos é central para a prática gestora.

Ribeiro e Vóvio (2017) mostram que parte da desigualdade escolar é produzida também por mecanismos institucionais: distribuição desigual de profissionais, menor acesso a equipamentos públicos, estigmas territoriais e processos que concentram estudantes considerados mais difíceis em determinadas unidades. Essa constatação incomoda porque impede que a escola explique todos

os seus resultados apenas por fatores externos. Se as instituições participam da produção das oportunidades, podem também reorganizar parte dessas oportunidades.

Uma gestão socialmente sensível, portanto, não é aquela que substitui o ensino por acolhimento. É aquela que reconhece os obstáculos para organizar condições melhores de aprendizagem. Um estudante que falta porque trabalha precisa de compreensão sobre a causa da ausência, mas também de estratégias para recuperar o que perdeu. Uma adolescente responsável por irmãos menores pode precisar de articulação com a rede de proteção, mas continua tendo direito a conteúdos intelectualmente exigentes. Um jovem que acumulou reprovações necessita de acompanhamento mais próximo, não de um currículo reduzido à ocupação do tempo.

As baixas expectativas constituem risco particular em territórios estigmatizados. Quando profissionais passam a acreditar antecipadamente que a família não valoriza a escola, que o estudante não aprenderá ou que a comunidade é essencialmente problemática, a vulnerabilidade externa começa a ser reproduzida como vulnerabilidade pedagógica. O enfrentamento exige liderança capaz de interromper discursos naturalizados e recolocar as evidências de aprendizagem no centro. O contexto explica parte da dificuldade; não pode ser usado para desistir de ensinar.

4.2. Frequência é Informação Pedagógica, Não Apenas Registro Administrativo

Em muitas escolas, a frequência é acompanhada com maior atenção apenas quando o número de faltas se aproxima do limite legal. Em territórios vulneráveis, essa reação costuma ser tardia.

Ausências sucessivas produzem perdas de continuidade, aumentam a dificuldade de acompanhar explicações, fragilizam vínculos e podem acelerar o abandono. Uma gestão preventiva trabalha antes do limite burocrático.

A LDB atribui aos estabelecimentos de ensino responsabilidades de acompanhamento, informação às famílias e notificação ao Conselho Tutelar quando o volume de faltas ultrapassa o patamar previsto em lei, além de exigir articulação com comunidade e mecanismos de recuperação (Brasil, 1996). Cumprir a norma é indispensável, mas uma escola orientada para permanência precisa ir além do ato formal. O ideal é construir alertas internos muito anteriores ao momento da notificação obrigatória.

Uma rotina semanal simples pode produzir efeitos importantes: identificar estudantes com sequência de faltas, verificar se a ausência se concentra em determinados dias ou componentes, cruzar frequência com desempenho, registrar contatos realizados e definir responsável pelo acompanhamento. O dado deixa de ser uma porcentagem abstrata e passa a contar uma trajetória. Quando um estudante que costumava comparecer todos os dias começa a faltar duas vezes por semana, a mudança de padrão pode ser mais informativa do que a frequência acumulada do bimestre.

Os dados nacionais reforçam essa abordagem. O fato de 440 mil adolescentes de 15 a 17 anos estarem fora da escola em 2024 mostra que o problema da exclusão se concentra fortemente no final da Educação Básica (UNICEF; Undime, 2025). Ao mesmo tempo, a melhora recente das taxas de rendimento do Ensino Médio público indica que trajetórias podem ser modificadas quando há políticas de permanência, acompanhamento e reorganização da oferta (Inep,

2026b). Para a escola, a lição é concreta: abandono raramente acontece de um dia para o outro. Quase sempre existem sinais anteriores.

4.3. Do Diagnóstico à Intervenção: Dado Que Não Muda o Planejamento Vira Arquivo

Outro resultado recorrente da revisão é a necessidade de transformar diagnóstico em decisão. Escolas produzem grande quantidade de informação: notas, médias, resultados por habilidade, frequência, atas, ocorrências, conselhos de classe, avaliações externas e registros de recuperação. O problema não é ausência de dados. Muitas vezes é ausência de rotina para interpretá-los e convertê-los em ação.

O novo PNE determina a utilização de múltiplas fontes de dados e a análise de processos e resultados como suporte ao planejamento (Brasil, 2026). Essa orientação ganha sentido quando chega à escola. Uma avaliação diagnóstica, por exemplo, precisa responder a perguntas práticas: quais habilidades estão mais frágeis? A dificuldade aparece em todas as turmas ou se concentra em algumas? Quais estudantes apresentam lacunas muito anteriores à etapa atual? Que habilidades podem ser retomadas no currículo regular e quais exigem intervenção adicional?

O conselho de classe pode assumir papel diferente quando organizado em torno dessas perguntas. Em vez de uma sequência de comentários sobre comportamento e notas, pode analisar evidências de aprendizagem e pactuar intervenções. Isso não elimina questões de convivência, mas evita que expressões como "não quer nada" ou "a família não acompanha" substituam a análise

pedagógica. A equipe precisa sair da reunião sabendo quem fará o quê, em que prazo e como verificará se a estratégia funcionou.

Uma gestão orientada por evidências também precisa desagregar os resultados. Médias escondem extremos. A escola pode melhorar sua pontuação geral e manter um grupo de estudantes sem alcançar aprendizagens básicas. Pode reduzir reprovação e ainda conservar diferenças sistemáticas entre turmas ou grupos. Quando o tamanho da escola permite análise segura, indicadores podem ser observados por etapa, turma, frequência, participação em recuperação e outras variáveis relevantes, sempre com cuidado para proteger dados pessoais e evitar exposição indevida.

O objetivo não é construir um painel sofisticado para apresentação externa. O melhor indicador é aquele que ajuda a decidir. Uma planilha simples, atualizada e discutida regularmente pode ser mais útil do que um sistema com dezenas de gráficos que ninguém utiliza. A cultura de dados se consolida quando professores percebem que as informações produzidas retornam à sala de aula em forma de apoio, tempo, material, reorganização ou decisão pedagógica.

4.4. Recuperação da Aprendizagem Sem Currículo Empobrecido

Territórios marcados por maior vulnerabilidade costumam reunir estudantes com trajetórias escolares muito diversas. A presença de distorção idade-série, reprovações acumuladas e períodos de frequência irregular faz com que uma mesma turma apresente níveis distintos de domínio dos conhecimentos. A resposta mais simples seria diminuir o nível de exigência para todos. Essa solução, porém, tende a aprofundar a desigualdade, porque oferece

justamente aos estudantes que mais precisam da escola uma experiência curricular menos potente.

A recuperação precisa ocorrer sem abandono do currículo. Isso exige identificar conhecimentos essenciais, reorganizar tempos, criar agrupamentos temporários, oferecer devolutivas claras e garantir oportunidades reais de retomada. A LDB atribui à escola o dever de prover meios de recuperação para estudantes de menor rendimento (Brasil, 1996). A gestão precisa assegurar que essa recuperação não exista apenas no calendário, mas esteja ligada a diagnósticos e objetivos definidos.

Uma estratégia útil é distinguir dificuldade atual de lacuna estrutural. O estudante pode não compreender uma equação porque faltou à sequência recente de aulas ou porque não consolidou operações básicas e pensamento algébrico em anos anteriores. As intervenções são diferentes. Em Língua Portuguesa, a dificuldade para interpretar um texto argumentativo pode resultar de vocabulário, fluência, repertório ou compreensão de estrutura textual. A gestão pedagógica precisa criar condições para que professores investiguem a natureza da dificuldade em vez de repetir indefinidamente a mesma explicação.

A recuperação também precisa ser protegida na organização escolar. Se acontece sempre no horário mais vulnerável a cancelamentos, se depende de um único profissional ou se é tratada como punição para quem não aprendeu, tende a perder adesão. Em escolas com grande número de estudantes em defasagem, o desafio não pode ser individualizado somente na boa vontade do professor. Precisa aparecer na distribuição de tempos, na formação, nos materiais e no acompanhamento da coordenação.

4.5. Pertencimento, Convivência e Aprendizagem

A permanência na escola não é apenas presença física. A relação que o estudante constrói com a instituição interfere na disposição para participar, pedir ajuda e persistir diante da dificuldade. Dayrell (2007) mostra que a escola é também espaço de sociabilidade juvenil e que tensões surgem quando a instituição reconhece pouco as experiências e identidades dos jovens. Em territórios vulneráveis, onde outras violações de direito podem estar presentes, sentir-se respeitado e reconhecido na escola ganha peso ainda maior.

Isso não significa transformar a escola em espaço sem regras. Regras previsíveis, aplicadas com coerência e respeito, tendem a fortalecer o senso de segurança. O problema aparece quando disciplina é confundida com afastamento. Suspensões repetidas, transferências induzidas e práticas de exclusão podem retirar justamente os estudantes que mais precisam de vínculo institucional. As pesquisas territoriais analisadas por Ribeiro e Vóvio (2017) alertam para mecanismos de evitamento e expulsão velada que contribuem para concentrar estudantes considerados problemáticos em determinadas escolas.

Uma gestão comprometida com pertencimento precisa observar a qualidade das relações. Ocorrências disciplinares podem ser analisadas por tipo, horário e local; assembleias, grêmios e conselhos podem abrir canais de participação; práticas restaurativas e mediação podem ser incorporadas quando adequadas; professores precisam de apoio diante de situações graves, para que não carreguem sozinhos conflitos que extrapolam a aula. O clima escolar não é um tema paralelo à aprendizagem. Em ambientes nos quais o estudante se sente permanentemente ameaçado, humilhado ou

invisível, a atenção ao conhecimento tende a disputar espaço com a necessidade de autoproteção.

Freire (1996) oferece uma referência importante ao associar autoridade docente a respeito, rigor e diálogo. Acolher não é permitir tudo, assim como exigir não significa constranger. A gestão pode ajudar a equipe a construir esse equilíbrio estabelecendo procedimentos comuns, evitando respostas improvisadas e garantindo que as consequências pedagógicas de cada medida sejam consideradas.

4.6. Família e Comunidade: Parceria Sem Transferência de Responsabilidade

A relação com as famílias aparece frequentemente como fonte de frustração nas escolas. Reuniões com pouca presença, dificuldade de contato, divergências sobre regras e expectativas diferentes em relação à escolarização podem produzir discursos generalizantes sobre "famílias ausentes". Em territórios vulneráveis, esse julgamento costuma ignorar jornadas de trabalho extensas, empregos informais, responsabilidades de cuidado, limitações de transporte e experiências anteriores de relação conflituosa com instituições públicas.

A LDB determina que a escola crie processos de integração com famílias e comunidade e mantenha responsáveis informados sobre frequência, rendimento e proposta pedagógica (Brasil, 1996). A obrigação, no entanto, pode ser cumprida de formas muito diferentes. Convocar a família apenas quando há problema tende a associar o contato com a escola à repreensão. Diversificar horários, utilizar canais de comunicação acessíveis, apresentar avanços e não

somente falhas e explicar com clareza como a família pode apoiar são escolhas de gestão.

Parceria também não significa transferir para a família a responsabilidade pedagógica da escola. Nem todas as famílias têm escolaridade, tempo ou condições para ensinar conteúdos em casa. A função da escola é ensinar. A família pode apoiar frequência, rotina, comunicação e valorização da escolarização, mas não deve ser culpabilizada por não conseguir desempenhar o papel de professor. A gestão precisa construir uma aliança possível, considerando as condições reais da comunidade.

Conhecer o território ajuda nesse processo. Lideranças comunitárias, projetos culturais, associações, unidades de saúde, serviços socioassistenciais e equipamentos esportivos podem tornar-se parceiros. O mapeamento de ativos locais impede que o diagnóstico do território seja feito apenas pela lista de problemas. Vulnerabilidade e potência coexistem. Comunidades marcadas por pobreza podem possuir redes de solidariedade, produção cultural, iniciativas juvenis e conhecimentos locais que a escola desconhece.

4.7. A Escola Não Pode Fazer Tudo: Gestão da Rede de Proteção

Um dos riscos da gestão em contextos complexos é a sensação de que todo problema precisa ser resolvido dentro da escola. Essa expectativa é inviável e pode produzir desgaste intenso. O gestor precisa distinguir o que é responsabilidade pedagógica direta, o que exige ação compartilhada e o que deve ser encaminhado a outro serviço. Essa fronteira não é abandono do estudante; é condição para um atendimento adequado.

A Lei nº 13.935/2019 reforça a presença de equipes multiprofissionais nas redes públicas e relaciona Psicologia e Serviço Social à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019). O PNE de 2026 avança ao tratar intersectorialidade e territorialidade como diretrizes e ao prever articulação entre educação, saúde e assistência em estratégias voltadas ao ambiente escolar (Brasil, 2026). Para a unidade escolar, essas normas precisam se traduzir em fluxo conhecido: quem aciona, em que situação, por qual canal, como registra e como acompanha o retorno.

A busca ativa mostra a utilidade dessa coordenação. A ausência de um estudante pode ter causa pedagógica, econômica, familiar, de saúde, de violência ou uma combinação delas. A escola consegue perceber o sinal, mas dificilmente dispõe de todos os recursos para intervir. Ao articular serviços, aumenta a chance de compreender a situação e de construir uma resposta que não se limite a telefonar repetidamente para a família.

Essa articulação precisa respeitar confidencialidade e a proteção de dados. Informações sensíveis não devem circular de maneira informal entre profissionais ou aparecer em reuniões ampliadas sem necessidade. A gestão deve registrar o suficiente para acompanhar o caso, compartilhar apenas o que é pertinente e observar os protocolos da rede. Proteger também significa evitar que a vulnerabilidade se transforme em exposição.

4.8. Uma Rotina de Gestão para Resultados Educacionais Significativos

A literatura analisada permite organizar uma rotina de gestão que combine acompanhamento e intervenção sem transformar a escola em ambiente de controle permanente. O princípio é simples: poucos indicadores relevantes, analisados com regularidade, associados a responsáveis e ações definidas. O ciclo pode ser organizado em quatro movimentos: identificar, compreender, intervir e verificar.

Identificar significa perceber rapidamente mudanças em frequência, aprendizagem, comportamento ou participação. Compreender exige investigar contexto e não confundir correlação com causa. Intervir implica escolher uma resposta proporcional ao problema, envolvendo professor, coordenação, família ou rede externa conforme a necessidade. Verificar significa voltar ao dado e observar se houve mudança. Sem essa última etapa, a escola acumula ações sem saber quais funcionaram.

O acompanhamento precisa ter cadência. Questões de frequência exigem leitura semanal ou até mais frequente em casos críticos; resultados de aprendizagem podem ser analisados após ciclos avaliativos; indicadores de fluxo pedem acompanhamento bimestral e anual; clima e participação podem ser observados por instrumentos próprios e registros sistematizados. A frequência de análise deve acompanhar a velocidade com que o problema muda.

Para evitar burocratização, toda reunião de monitoramento deveria terminar com decisões claras. Quem precisa de apoio? Qual habilidade será retomada? Qual estudante exige contato imediato? Que turma apresenta padrão diferente? Que prática mostrou resultado e pode ser compartilhada? O que depende da rede externa? Quando a escola voltará a verificar? Perguntas desse tipo aproximam dado e ação.

Quadro 1. Vulnerabilidades, efeitos possíveis no cotidiano escolar e respostas de gestão

Situação observada	Como pode aparecer na escola	Resposta de gestão
Frequência irregular	Ruptura da continuidade, perda de explicações e maior risco de abandono	Alerta precoce, contato rápido, busca ativa e plano de recuperação do período perdido
Trabalho e responsabilidades de cuidado	Cansaço, atraso, menor tempo de estudo e ausências recorrentes	Escuta individual, reorganização possível de apoio, articulação com família e rede de proteção
Defasagens acumuladas	Baixa participação, respostas por tentativa, sentimento de incapacidade	Diagnóstico por habilidade, intervenção focalizada e recuperação integrada ao currículo
Violência e insegurança	Medo, faltas, conflitos, sofrimento e queda de concentração	Protocolos de acolhimento, ambiente seguro, encaminhamento e articulação intersetorial
Baixas expectativas sobre o território	Currículo empobrecido, naturalização do fracasso e menor exigência	Metas de aprendizagem, acompanhamento por evidências e formação sobre equidade
Fragilidade de vínculo com a escola	Desinteresse, baixa participação e maior propensão ao afastamento	Tutoria, participação estudantil, devolutivas, projetos com sentido e relações respeitadas
Pouca presença de equipamentos públicos	Sobrecarga da escola com demandas que extrapolam sua função	Mapeamento do território, fluxos intersetoriais e pactuação com serviços públicos

Fonte: elaboração própria, com base na literatura analisada (2026).

4.9. Painel Mínimo de Indicadores: Acompanhar Sem Reduzir a Escola a Números

O uso de indicadores ganha qualidade quando cada número está associado a uma pergunta pedagógica. O acompanhamento de frequência não existe para preencher relatório, mas para impedir que um estudante desapareça silenciosamente. A avaliação diagnóstica não existe para produzir ranking interno, mas para localizar o que precisa ser ensinado. A taxa de aprovação não existe para premiar ou punir, mas para verificar se trajetória e aprendizagem caminham juntas.

Um painel mínimo pode ser construído com dados que a própria escola já produz. É importante evitar dezenas de indicadores simultâneos. Quanto maior a quantidade, maior a chance de a equipe gastar tempo alimentando planilhas e menor a chance de discutir os resultados. A seleção deve refletir as prioridades do projeto político-pedagógico e as características do território.

Em contextos vulneráveis, recomenda-se combinar indicadores de acesso e permanência com aprendizagem, fluxo, convivência e proteção. A análise de equidade merece atenção especial. Sempre que houver base numérica suficiente e respeito à proteção de dados, a escola pode verificar se determinados grupos estão concentrando faltas, reprovações ou baixos resultados. O objetivo não é marcar grupos como problema, mas perceber desigualdades que a média geral oculta.

Indicadores qualitativos também importam. A percepção dos estudantes sobre segurança, respeito, pertencimento e apoio dos professores pode ser captada por questionários curtos, rodas de

conversa ou mecanismos de escuta. O dado qualitativo não é menos rigoroso por não ser uma nota. Quando produzido com método e analisado de forma consistente, ajuda a compreender aspectos que a frequência e a proficiência não mostram.

Quadro 2. Painel sintético para uma gestão orientada a resultados significativos

Dimensão	Indicadores possíveis	Pergunta de gestão
Acesso e permanência	Frequência, sequências de faltas, estudantes sem vínculo ativo	Quem começou a se afastar e qual intervenção precisa ocorrer agora?
Aprendizagem	Diagnóstico por habilidades, avaliações internas e externas, recuperação	O que os estudantes sabem e qual é o próximo passo de ensino?
Fluxo	Aprovação, reprovação, distorção idade-série, transferências	A trajetória está avançando com aprendizagem ou apenas formalmente?
Equidade	Diferenças de frequência e aprendizagem entre grupos e turmas	Quem está ficando para trás de forma recorrente?
Convivência e pertencimento	Ocorrências, participação, escuta estudantil, percepção de segurança	A escola oferece ambiente em que o estudante consegue permanecer e aprender?
Família e comunidade	Contatos efetivos, participação, retornos e parcerias	A comunicação aproxima ou acontece somente em momentos de problema?
Proteção e rede	Encaminhamentos, retorno dos serviços e acompanhamento	O caso foi apenas encaminhado ou houve continuidade do cuidado?

Fonte: elaboração própria (2026).

4.10. Gestão Democrática e Orientação para Resultados: Uma Síntese Possível

A análise permite superar a oposição entre participação e resultado. Uma escola democrática precisa ouvir e construir coletivamente, mas também precisa assumir responsabilidade pelos efeitos de suas decisões. Se a comunidade define como prioridade melhorar a alfabetização, reduzir faltas ou recuperar aprendizagens em Matemática, a gestão deve acompanhar se essas prioridades estão se concretizando. Participar inclui ter acesso às informações necessárias para avaliar o caminho escolhido.

Paro (2016) ajuda a lembrar que os meios administrativos precisam estar subordinados às finalidades educativas. Lück (2009) mostra que monitoramento e avaliação integram o próprio trabalho da gestão. O novo PNE, por sua vez, reúne gestão democrática, equidade, monitoramento, evidências e resultados no mesmo conjunto de diretrizes (Brasil, 2026). Essas três referências permitem afirmar que compromisso com resultados não precisa significar gerencialismo, desde que o resultado esteja definido pelo direito à educação e construído com participação.

Em territórios vulneráveis, essa síntese é ainda mais necessária. A gestão não pode ignorar o contexto em nome de metas, mas também não pode usar o contexto para explicar antecipadamente por que as metas não serão alcançadas. Precisa ajustar estratégias, reivindicar recursos, proteger profissionais, acionar a rede e acompanhar resultados com realismo. Equidade não é exigir menos;

é reconhecer que condições desiguais demandam apoios diferentes para que expectativas de aprendizagem continuem altas.

Uma pedagogia comprometida com resultados significativos, portanto, não se define por apostilas, testes frequentes ou sistemas de premiação. Define-se pela intencionalidade. Cada prática precisa responder a uma finalidade clara: recuperar aprendizagem, fortalecer vínculo, aumentar presença, reduzir desigualdade, melhorar convivência ou ampliar participação. O resultado precisa ser visível o suficiente para ser acompanhado e amplo o suficiente para não reduzir a experiência escolar a uma única métrica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vulnerabilidades sociais e juvenis interferem no fazer pedagógico porque alteram as condições concretas em que estudantes chegam, permanecem e participam da escola. Trabalho, responsabilidades de cuidado, violência, pobreza, fragilidade no acesso a serviços, trajetórias de reprovação e experiências anteriores de fracasso podem reduzir tempo de estudo, continuidade, confiança e vínculo. Esses fatores são reais, mas não constituem sentença sobre a capacidade de aprender.

O objetivo do estudo foi analisar esses impactos e discutir como a gestão escolar pode responder a eles sem transformar vulnerabilidade em justificativa para resultados menores. A análise permite concluir que a principal tarefa da gestão consiste em converter conhecimento do território em decisões pedagógicas. Isso implica identificar riscos cedo, acompanhar frequência e aprendizagem, organizar recuperação, sustentar expectativas elevadas, criar ambiente de pertencimento, fortalecer a participação

e acionar a rede de proteção sempre que a demanda ultrapassar a competência da escola.

Resultados educacionais significativos não se limitam à nota. Aprendizagem permanece como núcleo da função escolar, mas precisa ser observada junto com acesso, permanência, progressão, equidade, convivência e desenvolvimento. Indicadores externos e internos são necessários quando servem para revelar problemas, orientar prioridades e verificar se as intervenções funcionaram. Perdem sentido quando são usados apenas para comparação, pressão ou culpabilização.

A gestão democrática e a orientação para resultados não são incompatíveis. Uma escola pode compartilhar decisões, ouvir estudantes, professores e famílias e, ao mesmo tempo, estabelecer metas, monitorar ações e cobrar coerência entre planejamento e resultado. A diferença está na finalidade: a gestão pública escolar não busca resultado como fim empresarial, mas como expressão concreta do direito de aprender.

Também se conclui que escolas situadas em territórios vulneráveis não podem ser deixadas sozinhas diante de problemas produzidos socialmente. Saúde, assistência social, proteção à infância e juventude, cultura, esporte e demais políticas públicas precisam compor respostas intersetoriais. A escola deve reconhecer sinais, acolher, registrar e acompanhar, mas não substituir serviços especializados. A força da gestão está também em saber construir rede.

Por fim, enfrentar a vulnerabilidade no campo educacional exige recusar duas formas de abandono. A primeira é ignorar as

desigualdades e tratar todos como se partissem das mesmas condições. A segunda é reconhecer as desigualdades e, por causa delas, esperar menos de determinados estudantes. Entre esses extremos existe o trabalho cotidiano da gestão: criar melhores condições, garantir apoio diferente quando necessário e manter intacta a convicção de que o direito à aprendizagem não muda de acordo com o CEP. É nessa combinação de equidade, rigor pedagógico, acompanhamento e compromisso público que resultados verdadeiramente significativos podem ser construídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400017. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 8 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm.

Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm.

Acesso em: 14 fev. 2026.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300022.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200016. Acesso em: 14 mai. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade em 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102202_informativo.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: resultados. Brasília, DF: Inep, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 8 ago. 2026.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ideb avança em todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Inep, 5 ago. 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ideb/ideb-avanca-em-todas-as-etapas-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 ago. 2026.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. Educar em Revista, Curitiba, n. esp. 2, p. 71-87, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51372. Acesso em: 16 abr. 2026.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; UNDIME - UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Com ajuda da Busca Ativa Escolar, 300 mil crianças e adolescentes voltaram à escola no Brasil. Brasília, DF, 28 jul. 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/com-ajuda-da-busca-ativa-escolar-300-mil-criancas-e-adolescentes-voltaram-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 12 jan. 2026.

¹ Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo. Professor e Gestor Escolar. Endereço postal: Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Graduada em Pedagogia pela Multivix ES e Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Endereço postal: Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)