



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC**

**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA BEZERRA MEDEIROS**

**GESTÃO ESCOLAR E TERRITÓRIO: REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE  
EDUCACIONAL EM ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA (CE)**

**Mossoró/RN**

**2024**

**MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA BEZERRA MEDEIROS**

**GESTÃO ESCOLAR E TERRITÓRIO: REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE  
EDUCACIONAL EM ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Processos Formativos em Contextos Locais.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Mossoró/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

O48g Oliveira Bezerra Medeiros, Maria Eduarda de  
GESTÃO ESCOLAR E TERRITÓRIO: REFLEXÕES  
SOBRE DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM ESCOLA  
PÚBLICA DE FORTALEZA (CE). / Maria Eduarda de  
Oliveira Bezerra Medeiros. - Mossoró/RN, 2024.  
139p.

Orientador(a): Profa. Dra. Arilene Maria Soares de  
Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-  
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Pobreza. 2. Desigualdade social. 3. Território. 4.  
Gestão Escolar. I. Soares de Medeiros, Arilene Maria. II.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA BEZERRA MEDEIROS

**GESTÃO ESCOLAR E TERRITÓRIO: REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Aprovada em: 17/07/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN) – Orientadora

---

Profa. Dra. Eloísa Maia Vidal (UECE) – Membro Titular Externo

---

Profa. Dra. Iasmin da Costa Marinho (UECE) – Membro Suplente Externo

---

Profa. Dra. Emanuela Rútila Monteiro Chaves (UERN) – Membro Titular Interno

---

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN) – Membro Suplente Interno

À minha mãe, Marta Lúcia de Oliveira Bezerra. Sonhamos e realizamos juntas o meu título de mestre em educação. Esta dissertação também é sua.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação simboliza o encerramento de um ciclo que marcou a minha história. Nesse percurso, dividi momentos e emoções com pessoas que me trouxeram até este momento. É enorme a minha gratidão à vida e ao universo pelo caminho trilhado durante os dois anos de mestrado acadêmico, pela oportunidade de partilhar essa trajetória com pessoas especiais. Portanto, meus sinceros agradecimentos:

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), onde iniciei e dei continuidade à minha formação acadêmica.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro em forma de bolsa, possibilitando a dedicação a este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), pela autorização na realização da pesquisa empírica.

À Escola Municipal Educador Paulo Freire, por aceitar participar desse processo com tanto comprometimento e alegria, e por terem me recebido com tanto acolhimento, atenção e carinho.

À minha tão estimada e querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arilene Maria Soares de Medeiros, que é referência para mim em todos os aspectos. Agradeço a constante presença, disponibilidade e confiança depositada durante esse período. Obrigada por nunca ter me desamparado e sempre ter palavras positivas, de incentivo e consolo quando precisei.

Aos membros da Banca Examinadora, da qualificação e da defesa, pelos apontamentos e contribuições que colaboraram com a construção da pesquisa. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Eloísa Maia Vidal, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Emanuela Rútila Monteiro Chave, Prof<sup>a</sup> Iasmin da Costa Marinho, Prof. Dr. Joaquim Barbosa e Prof. Dr. Allan Solano. A vocês, minha admiração e gratidão pelo tempo dedicado em função desta dissertação.

À Secretaria do POSEDUC, em nome de Adiza Bezerra, por todo o suporte impecável oferecido durante todos esses anos.

Aos professores das disciplinas cursadas durante o mestrado, que fizeram parte dessa caminhada e contribuíram com a construção dessa pesquisa. Agradeço, em especial, ao

Prof. Dr. Ari de Andrade, por ter me recebido na Universidade Federal do Ceará (UFC), como aluna especial ou, como ele mesmo mencionou, como “intercambista”. Foi uma oportunidade que levarei sempre no coração, pois foi essencial para meu percurso acadêmico.

Às minhas colegas de turma e amigas: Veracilda Vale, Meiry Meneses, Luzitana Saraiva e Selma Mendonça, e às graduandas que também faziam parte do grupo de orientandas: Thaise Gama e Márcia Lira. Não consigo imaginar essa experiência sem vocês. Sou grata pelo companheirismo, pelas noites de estudo, pelos trabalhos em equipe, pelos olhares sempre sensíveis e cuidadosos com as pesquisas umas das outras, pela disponibilidade em ajudar a todo momento. Dividir esses anos com vocês foi rico e prazeroso.

Aos meus amigos externos à Universidade. Em especial, às minhas grandes amigas do Colégio Sagrado Coração de Maria, as meninas da minha vida, que me acompanham desde criança e ainda se fazem presente atualmente, torcendo pelos meus objetivos, comemorando minhas conquistas e me incentivando sempre a seguir meus sonhos. Vocês são o meu sinônimo de amizade verdadeira. Não sei como minha vida seria sem o nosso grupo.

Às minhas companheiras de trabalho no Centro de Educação Infantil Projeto Nascente: Cristiane, Eli, Maryanne, Milena, Milene e Vanusia. Agradeço o companheirismo diário, pelas palavras de força e pelos ensinamentos de todos os dias. Ao lado de vocês, estou aprendendo a ser minha melhor versão. Em especial, agradeço à Luiza Helena, minha primeira coordenadora. Obrigada pela compreensão das minhas ausências, por ter sempre me apoiado em minhas decisões acadêmicas e aberto portas para que eu realizasse essa pesquisa. Você me ensinou muitas coisas e me deixou um legado de como agir como um verdadeiro ser humano.

No que diz respeito aos aspectos técnicos dessa dissertação, agradeço à Érika Letícia pelo trabalho de transcrição impecável, e a equipe do Revisa Textos pela revisão e formatação, que colaboraram com a finalização desse sonho.

Com muita alegria, agradeço à minha família, a base mais forte da minha vida, que sempre me amparou em todos os momentos. Minha mãe, Marta Lúcia, pelas orações fortes e constantes, pela preocupação e entusiasmo de participar de cada momento, desde a aprovação. Ao meu pai, Carlos Antonio, que fica feliz com minhas realizações e demonstra sempre orgulho pela minha trajetória. Meus maiores incentivadores, as pessoas

que mais confiaram no meu potencial e que sempre me ofereceram amor e apoio incondicionais. Aos meus irmãos José Luiz (Lula) e Carlos Segundo (Caca), juntamente com suas famílias (minhas cunhadas e sobrinhas: Annynha, Karina, Mariana, Maria Carolina, Maria Alice e Maria Izabel), que são presentes em minha vida sempre acreditando em mim e vibrando por minhas conquistas e sonhos, tornando a vida melhor quando estamos juntos.

Ao meu companheiro Anderson Uchôa, que foi afeto e cuidado potente em minha vida, sempre presente e disposto a me motivar, me ajudar e me amparar em tudo. Foram tantos dias, noites e madrugadas dividindo dessa companhia para produzir essa dissertação. Obrigada por ser tão atencioso e carinhoso, por não me deixar esquecer do meu potencial e pelo constante encorajamento. Não tenho palavras para descrever como sua presença e seu amor fazem a minha vida mais leve e mais bonita. Sou feliz por ter contato com seu apoio imensurável e suas demonstrações de admiração e orgulho nessa caminhada.

E, mais importante que tudo e todos, eu agradeço à Deus. Nos momentos que não tive forças e pensei em desistir, Ele me sustentou com a sua graça e as suas bênçãos infinitas em minha vida. Nas horas mais tempestuosas, de medo, cansaço, desânimo, tristeza e sentimento de incapacidade, enviou o Espírito Santo para fazer morada em mim e trazer a paz e a certeza da vitória. Eu confiei em seus planos e projetos, e Ele foi fiel para cumprir. Me capacitou, me fortaleceu, me ergueu, me iluminou, me conduziu e permitiu que tudo fosse possível. Deus, minha gratidão eterna por ter me mostrado que tu és infalível, e eu vitoriosa.

*Jamais houve na história um período em que o medo fosse tão generalizado e alcançasse todas as áreas da nossa vida: medo do desemprego, medo da fome, medo da violência, medo do outro.*  
(Milton Santos).

## RESUMO

Esta pesquisa realiza discussões em torno da gestão escolar em territórios vulneráveis. Objetiva investigar as práticas desenvolvidas pela gestão de uma escola pública municipal de Fortaleza (CE), localizada em território de alta vulnerabilidade social. No que se refere aos aspectos metodológicos, adota-se a pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso etnográfico a partir de observação, análise do documento legal norteador das práticas de gestão escolar (Projeto Político-Pedagógico) e aplicação de entrevista semiestruturada com vinte sujeitos: três representantes do núcleo gestor (diretora escolar, coordenadora pedagógica e secretário escolar), dois docentes, oito estudantes, quatro mães de alunos e três funcionárias igualmente mães de estudantes. Os resultados das entrevistas são analisados através da análise de conteúdo (Bardin, 2016), à luz do referencial teórico da pesquisa, que se baseia, principalmente, em Bourdieu (1997, 2007), Bourdieu e Passeron (1992) e Érnica (2012, 2013, 2017), dentre outros autores. A revisão de literatura, caracterizada como Estado da Questão, aponta que escolas situadas em ambientes vulneráveis apresentam mais dificuldades em oferecer possibilidades de educação de qualidade para seus alunos, tendo em vista os efeitos negativos que o território vulnerável exerce sobre a escola e sobre o desempenho dos seus estudantes, como: isolamento territorial, segregação de sua população, ausência de serviços públicos de atendimento à comunidade, baixo nível socioeconômico e cultural, infraestrutura incompatível com as reais necessidades da comunidade e rotatividade docente e da gestão escolar. Dessa forma, é relevante destacar as ações desenvolvidas pela gestão escolar para lidar com a pobreza, a violência e a desigualdade social. Conclui-se, de maneira geral, que o contexto social vulnerável exige uma gestão escolar democrática e participativa, engajada com justiça social.

**Palavras-chave:** Pobreza. Desigualdade social. Território. Gestão Escolar.

## ABSTRACT

This research carries out discussions around school management in vulnerable territories. It aims to investigate the practices developed by the management of a municipal public school in Fortaleza (CE), located in a territory of high social vulnerability. With regard to methodological aspects, qualitative research is adopted, based on an ethnographic case study based on observation, analysis of legal document guiding school management practices (Political-Pedagogical Project) and application semi-structured interview with twenty subjects: three representatives of the management group (school director, pedagogical coordinator and school secretary), two teachers, eight students, four mothers of students and three employees who were also mothers of students. The results of the interviews are analyzed through content analysis (Bardin, 2016), in light of the theoretical framework of the research, which is mainly based on Bourdieu (1997, 2007), Bourdieu and Passeron (1992) and Érnica (2012, 2013, 2017), among other authors. The literature review, characterized as State of the Question, points out that schools located in vulnerable environments have more difficulties in offering quality education possibilities for their students, given the negative effects that vulnerable territories have on the school and performance. of its students, such as: territorial isolation, segregation of its population, absence of public services to serve the community, low socioeconomic and cultural level, infrastructure incompatible with the real needs of the community and teacher and school management turnover. Therefore, it is important to highlight the actions developed by school management to deal with poverty, violence and social inequality. In general, it is concluded that the vulnerable social context requires democratic and participatory school management, engaged with social justice.

**Key Words:** Poverty. Social Inequality. Territory. School Management.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECAD** – Consulta, Seleção e Extração de Informações do Cadastro Único
- CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- CVLI** – Conduta Violentas Letais Intencionais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EQ** – Estado da Questão
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFRN** – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- IMDS** – Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social
- INSE** – Indicador de Nível Socioeconômico
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
- ONG** – Organização Não Governamental
- PEMO** – Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PIM** – Programa Institucional de Monitoria
- PME** – Programa Mais Educação
- PMM** – Prefeitura Municipal de Mossoró
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- RBPAE** – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- UERN** – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativos de trabalhos do EQ (2012 – 2021) .....	28
Quadro 2 – Artigos selecionados para compor o EQ (2012 – 2021).....	37
Quadro 3 – Tempo de duração das entrevistas .....	50
Quadro 4 – Principais formas de redução das desigualdades no nível da escola e da gestão escolar.....	68
Quadro 5 – Principais formas de redução das desigualdades no nível dos sistemas educacionais e do poder público.....	71
Quadro 6 – Síntese das dificuldades e necessidades da escola segundo seu PPP .....	84
Quadro 7 – Siglas e funções de identificação dos participantes.....	86
Quadro 8 – Síntese das análises das entrevistas: principais achados .....	113

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Fortaleza (CE).....	43
Figura 2 - Mapa das regionais do município de Fortaleza (CE).....	43
Figura 3 - Distribuição de favelas no território de Fortaleza (CE) em 1963 .....	45
Figura 4 - Distribuição de favelas no território de Fortaleza (CE) em 2012 .....	46
Figura 5 - Processo de construção da primeira categoria de análise .....	51
Figura 6 - Processo de construção da segunda categoria de análise.....	52
Figura 7 - Processo de construção da terceira categoria de análise.....	52
Figura 8 - Rua do bairro Granja Portugal .....	76
Figura 9 - Cenário do bairro Granja Portugal.....	77
Figura 10 - Mapa com a localização da EMEIF Educador Paulo Freire .....	78
Figura 11 - Mapa com localização em satélite da EMEIF Educador Paulo Freire .....	78
Figura 12 - Muro da EMEIF Educador Paulo Freire .....	80
Figura 13 - Entorno da EMEIF Educador Paulo Freire com pichação da facção GDE .	81
Figura 14 - Entorno da EMEIF Educador Paulo Freire com pichação da facção GDE .	81
Figura 15 - Pátio da EMEIF Educador Paulo Freire .....	82
Figura 16 - Quadro da escola: visão, missão, valores e metas .....	83
Figura 17 - Quadro da escola: redução das desigualdades .....	84

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1	Primeiras aproximações ao tema: trajetória da pesquisa e caminhos trilhados pela pesquisadora.....	14
1.2	Definição da pergunta de partida e objetivos da pesquisa.....	18
1.3	Organização da dissertação.....	21
<b>2</b>	<b>OPÇÕES METODOLÓGICAS: UMA TRAJETÓRIA DE ESCOLHAS.....</b>	<b>23</b>
2.1	Estado da Questão.....	23
2.2	Estudo de caso etnográfico e as técnicas para construção dos dados.....	37
2.3	Exploração do campo: lócus e participantes.....	40
2.4	Análise de dados.....	46
<b>3</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL: ENTRELACANDO CONCEITOS.....</b>	<b>52</b>
3.1	Território e vulnerabilidade social: apresentando e discutindo conceitos.....	52
3.2	Desigualdade social.....	59
3.3	Gestão escolar em territórios vulneráveis.....	62
<b>4</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL EM FORTALEZA (CE): REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>71</b>
4.1	Gratificação de Incentivo à Lotação (GIL).....	71
4.2	O bairro Granja Portugal.....	72
4.3	EMEIF Educador Paulo Freire.....	77
4.4	Gestão Escolar e território de vulnerabilidade: evidências a partir das entrevistas.....	84
4.4.1	Escola e território.....	85
4.4.2	Pobreza e vulnerabilidade social.....	97
4.4.3	Gestão escolar e sua atuação em territórios vulneráveis.....	104
4.4.4	Destaques da pesquisa empírica: realce aos principais achados da pesquisa.....	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO (OBSERVAÇÃO).....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EQUIPE GESTORA E DOCENTE.....</b>	<b>131</b>

<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES E FAMÍLIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA.....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, como um todo, é um espaço de construção do conhecimento. Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de maneira restrita, apenas dentro da sala de aula. Como explicita Libâneo (2015), a própria organização da escola se constitui enquanto prática educativa. De acordo com o autor, alguns fatores também são responsáveis por educar, a saber: a) gestão da escola; b) ambiente social da instituição; c) contexto sociocultural. Com isso, Libâneo (2015) afirma que uma boa gestão escolar possibilita uma aprendizagem mais qualificada para os educandos, reforçando, assim, o papel central da gestão escolar no que diz respeito a uma oferta educacional de qualidade. Souza (2007) corrobora essa ideia, argumentando que o gestor da escola possui papel central no processo educativo.

A partir desse pressuposto, é pertinente refletir sobre a atuação da gestão das escolas situadas em territórios vulneráveis, tendo em vista que seu contexto socioeconômico e cultural, apesar de fatores externos à instituição, afeta sobremaneira a organização escolar e o desempenho dos alunos. Cada escola possui suas próprias singularidades, especialmente quando é atravessada por diversas questões sociais presentes em seu entorno, como: pobreza, vulnerabilidade social e desigualdades sociais e educacionais. Por essa razão, as práticas da gestão escolar em territórios vulneráveis exigem uma atuação diferenciada e sensível às suas necessidades, haja vista que as instituições escolares situadas em territórios caracterizados por alta vulnerabilidade social acumulam desvantagens, devido estarem instaladas em um espaço social pobre e com precária infraestrutura (Érnica, 2013).

Quanto mais acentuada for a vulnerabilidade social do entorno escolar, mais provável será o prejuízo nas oportunidades educativas (Érnica, 2012). De acordo com Érnica (2017, 2012), as escolas que apresentam maior qualidade educacional estão concentradas nos centros das cidades, enquanto as escolas com condições mais precárias situam-se nas periferias, o que reforça o argumento de que escolas situadas em ambientes vulneráveis apresentam muito mais dificuldades em oferecer possibilidades de educação de qualidade para seus alunos, isto é, que vise a emancipação dos estudantes e realize contributos na formação integral dos indivíduos nos “aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos”, visando a transformação da realidade (CONAE, 2014, p. 58). Isso acontece devido aos efeitos negativos que o território vulnerável exerce sobre a escola e sobre o desempenho dos seus estudantes, como isolamento territorial, segregação de sua população e ausência de serviços públicos de atendimento à comunidade.

Apesar de reconhecida a notoriedade da temática da gestão escolar no meio acadêmico, quando se parte para investigar a gestão escolar em territórios pobres e vulneráveis, percebe-se um campo de pesquisa que carece de produções científicas em torno das suas questões. Considera-se escassa a literatura comprometida em estabelecer essa relação direta. Isso posto, justifica-se a importância do estudo aqui proposto, pela contribuição científica, política e social que pode oferecer ao campo da gestão escolar. Essa motivação está presente em minha trajetória de pesquisa desde a graduação, com início no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e continuidade na monografia, o que culminou no desejo de aprofundamento dos estudos no mestrado em Educação.

Nesta seção, são apresentados os percursos trilhados para construir esta dissertação, desde os passos mais iniciais, perpassando a formação inicial e a continuada da autora. Desse modo, detalha-se o processo de constituir-se pesquisadora, o que justifica a escrita em primeira pessoa do singular. Portanto, o texto que se segue permite a compreensão dos caminhos percorridos para que fossem definidos o atual objeto e as delimitações do estudo. Por fim, apresenta-se também como a dissertação está estruturada.

### **1.1 Primeiras aproximações com o tema: trajetória da pesquisa e caminhos trilhados pela pesquisadora**

O caminho trilhado por mim, até chegar aqui, inicia-se antes da graduação. É inevitável transportar minha memória para a infância, quando eu já nutria profunda identificação com o ambiente escolar. Desde criança, fui apaixonada pela escola e sempre expressava grande admiração pelos meus professores. Essa admiração, com o tempo, foi crescendo e se transformando em desejo de seguir aqueles passos. Nos momentos de entretenimento entre amigos e primos, já estava presente o ato de ensinar. Por meio das brincadeiras, encenávamos a sala de aula, em que sempre fui a professora da turma. Quando estava sozinha, os brinquedos figuravam os papéis de alunos, para que eu pudesse fazer o que tanto gostava. Essa afinidade é intrínseca a mim e parecia ser até mesmo inata. Entretanto, compreendo que ser professora é uma construção social, que parte de uma diversidade de experiências vivenciadas ao longo da vida.

Além de amar a escola em que estudava, desde o nascimento tive outras grandes fontes de inspiração para seguir na área da educação. Desde meus primeiros meses de vida, frequentei a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), quando acompanhava minha mãe em suas aulas, que estava cursando Letras – Língua Portuguesa. Comecei a acompanhá-la ainda

como criança de colo, quando dormia no carrinho de bebê. Fui crescendo naquele espaço e me recordo de muitas andanças pelos corredores da UERN e de muitas vezes em que levei meu caderno e minha coleção de lápis de cor para brincar enquanto a aula ocorria. No dia da colação de grau da minha mãe, ela conta que um de seus professores se dirigiu ao reitor em exercício e, em tom de brincadeira, disse que eram necessários dois diplomas: um para ela e um para mim.

Mesmo com a conclusão dessa etapa, ainda continuei acompanhando a minha mãe em sua trajetória. Muitas vezes, precisei ir à escola onde minha mãe trabalhava. O que para muitos pode parecer ruim, para mim era prazeroso. Nutria um carinho imenso pelos alunos da minha mãe, pelos seus colegas professores e pelas pessoas da secretaria e da diretoria. Aquela escola era como uma casa para mim. Foi lá que eu, já crescida, comecei a assistir as aulas da minha mãe e a ver a admiração, a afeição e o respeito que tinham por ela. Lembro de sentir muito orgulho.

Ainda pré-adolescente, cogitei muitas possibilidades para o meu futuro. Recordo de sentir muita vontade de estudar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), onde infelizmente não fui aprovada. Entretanto, naquela época eu já tinha vontade de ser professora e prometi para mim mesma que, em qualquer lugar onde eu cursasse o ensino médio, iria estudar bastante para ser aprovada em uma universidade pública para ser professora. Dediquei-me dia após dia e, no ano de 2017, recebi a aprovação no curso de Pedagogia da UERN. Tenho a memória de que foram oito meses entre o final do meu ensino médio e o início das minhas aulas na graduação. Nesse período, eu e minha mãe fazíamos muitos planos para aquela nova fase. Lembro que me prontifiquei a estudar tanto que seria a laureada da turma e fazíamos algumas brincadeiras uma com a outra, encenando o dia em que o(a) reitor(a) chamaria meu nome para receber a láurea. Desde antes de adentrar a UERN como aluna, já tinha o desejo de realizar uma pós-graduação e retornar para a instituição como professora. Minha mãe sempre dizia que eu iria fazer mestrado e, na época, esse já era um desejo latente no meu coração, então trilhei meu caminho na graduação buscando realizar esses sonhos que já habitavam em mim e na minha família.

Ainda no primeiro período da faculdade, inscrevi-me para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que tive a oportunidade de ser bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por três meses. Foi um período de muitos aprendizados, no qual tive a oportunidade de vivenciar a minha primeira experiência com a pesquisa: escrever o meu primeiro artigo científico. Esse foi um período enriquecedor, mas que foi interrompido devido ao corte orçamentário destinado à pesquisa científica. Entretanto, mesmo entristecida, não permiti que esse desestímulo me travasse.

Logo em seguida, tive a oportunidade de adentrar no Estágio Não Obrigatório, por meio de convênio da UERN com a Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM). Durante um ano e meio, fui estagiária na função de professora-auxiliar de crianças com necessidades educacionais especiais. Foi a minha porta de entrada para viver a escola pública como profissional, mesmo que ainda estivesse na posição de estudante. Foi lá onde pude entrar em contato direto com as crianças, bem como com o contexto de pobreza delas. Inúmeras situações foram vivenciadas, as quais me sensibilizavam: fome, falta de higiene, ausência de material escolar, famílias desestruturadas, baixo rendimento, frequência escolar inconsistente, entre outras. Nessas experiências, era intuitivo o olhar para a gestão da escola e o seu papel frente a essas adversidades. Naquele momento, eu já compreendia que era necessário um olhar sensível para essas questões. Esse espaço, além de ter contribuído com o meu crescimento enquanto pessoa, me fez compreender os caminhos que eu queria trilhar.

Durante esse tempo, participei de eventos e congressos com apresentação de trabalhos, bem como de oficinas, formações e outras oportunidades formativas. No entanto, ainda sentia vontade de me engajar mais com a área acadêmica. Foi quando fiz a inscrição para o Programa Institucional de Monitoria (PIM), na disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Fui selecionada como bolsista voluntária e aproveitei cada etapa, visando meu desenvolvimento nos estudos e na pesquisa. Por ter considerado uma experiência positiva, decidi me inscrever novamente para o PIM, dessa vez para a disciplina de Gestão dos Processos Educativos, que eu havia cursado e me identificado de imediato. Sem dúvidas, foi uma das disciplinas que mais me instigaram durante o curso e com a qual desenvolvi grande afinidade.

Essa afeição pode ser explicada também pelo meu histórico pessoal familiar, já que, nessa época, minha mãe estava como diretora de uma escola municipal. Ela sempre foi motivo de muito orgulho e inspiração para mim, pela sua conduta correta, por sua preocupação constante em possibilitar as melhores oportunidades para a instituição e para a comunidade. Sempre admirei seu olhar carinhoso e sua prática comprometida. Também pude conviver nas escolas em que passou como diretora e experienciar um pouco de suas ações e demandas. Hoje, enxergo, com mais clareza ainda, a responsabilidade e a atenção que tinha com aquela comunidade vulnerável, que apresentava uma realidade difícil e delicada. Assim, minha mãe, professora-gestora, continuou inspirando meus caminhos, como exemplo de docente e de diretora escolar.

Retornando as questões acadêmicas, foi a partir dessa experiência no PIM que entendi que precisava me dedicar inteiramente à pesquisa. Eu me encontrava no 5º período da faculdade e sentia que precisava ser mais consistente nas atividades acadêmicas. Tendo isso em vista,

decidi me afastar do Estágio da Prefeitura e me dedicar integralmente aos estudos. Nessa circunstância, várias portas foram abertas para mim. Tive a oportunidade de ingressar como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no projeto intitulado “Gestão escolar em contextos de pobreza: estudo em escolas públicas de Mossoró (RN)”, vinculado aos Grupos de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq) e Grupo de Pesquisa Formação, Memória e Políticas Educacionais (FORMEPE/UERN/CNPq).

Ao ingressar no PIBIC, recebi o convite para compor também o Projeto de Extensão UERN vai à Escola e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Todos esses me possibilitaram continuar na minha caminhada acadêmica, focada na produção científica. Recordo do primeiro trabalho acadêmico que escrevi no âmbito do Projeto de Iniciação Científica, intitulado “A sociologia da educação em Pierre Bourdieu: aproximações à discussão da desigualdade nas escolas”. Além de resumos expandidos, artigos e capítulos de livro, a partir do PIBIC também surgiu a produção da minha monografia, intitulada “Concepções e práticas de escolas públicas em contexto de pobreza: olhares que se entrecruzam”. Na realização desta pesquisa, em que investiguei o contexto de pobreza e sua relação com a educação em duas escolas públicas de Mossoró (RN), pude me sensibilizar com a realidade vivida pelas instituições situadas em territórios periféricos, marcados pela vulnerabilidade social. Dentre os aspectos mais importantes encontrados como resultados da pesquisa, destaco a ausência de políticas públicas sociais e educacionais nos bairros pobres, o que afeta sobremaneira a vivência de crianças e jovens, bem como sua trajetória escolar. A omissão do Estado e a ausência da articulação das políticas educacionais com outras políticas públicas e a sociedade são fatores que influenciam negativamente na oferta de oportunidades educativas de qualidade para os educandos e contribuem com a legitimação das desigualdades sociais. Hoje, busco aprofundar os estudos na perspectiva de dar centralidade ao papel da gestão escolar nessa realidade.

Mais tarde, pude integrar como bolsista a equipe de trabalho do Projeto “Estados Eficazes na Gestão da Aprendizagem”, vinculado à Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro (FGV/RJ), que, sem dúvida, me proporcionou grandiosos aprendizados. Poucos meses após a defesa da monografia, inscrevi-me para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN).

Com o resultado da aprovação, já adentrei ao grupo de orientandas, no qual fizemos e fazemos partilhas muito ricas de estudos, produções e contribuições para as escritas umas das

outras. Vieram as disciplinas que contribuíram com o processo de reflexão acerca dos projetos de pesquisa ainda tão iniciais, com muitas adequações e transformações. Aquele arquivo primário foi cedendo espaço a marcações em vermelho, balões com comentários, exclusões, acréscimos, correções, com muitas mudanças e muitos regressos às ideias originais. Esse processo foi marcado por idas e vindas, por aperfeiçoamentos, ponderações e recuos, mas, sobretudo, por muitos aprendizados.

Durante o segundo semestre do mestrado, prestei concurso público para pedagogo do município de Fortaleza (CE). Fui aprovada e, como consequência disso, passei a residir nessa cidade. Chegando em Fortaleza, tive a oportunidade de cursar, como aluna especial, a disciplina de Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC), ministrada pelo professor Dr. Ari de Andrade. Durante o ano de 2023, trabalhei em uma escola da prefeitura municipal, onde também pude conhecer a realidade de pobreza e vulnerabilidade de muitas crianças e suas famílias, contribuindo com a minha percepção acerca desses conceitos e sua relação com a educação. Sem dúvidas, conhecer o contexto de pobreza e violência de Fortaleza (CE) expandiu minha visão e meu entendimento acerca do objeto. Trata-se de uma cidade com uma extensão territorial bastante superior, com população nove vezes maior que Mossoró (RN) e uma densidade demográfica 61 vezes maior também, em que as circunstâncias se tornam muito mais explícitas e intensas, contribuindo para uma melhor compreensão acerca da conjuntura.

Adiante, apresento a definição da pergunta de partida e objetivos da pesquisa.

## **1.2 Definição da pergunta de partida e objetivos da pesquisa**

O quantitativo de indivíduos brasileiros vivendo em situação de pobreza subiu no ano de 2021. De acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS), o percentual de sujeitos pobres é o maior dessa década, alcançando 22,3%, o que representa 47 milhões de pessoas<sup>1</sup>. De acordo com a pesquisa, a incidência da pobreza é maior nas áreas rurais. Entretanto, o levantamento esclarece que a maior parte dos pobres está concentrada nas zonas urbanas. Além disso, o IMDS evidencia que a pobreza também tem recorte por cor de pele, visto que existem mais negros (28,9%) do que brancos (13,6%) enquadrados em situação de pobreza. No que diz respeito ao recorte por região do Brasil, o Instituto indica que a pobreza incide em maior grau nas regiões Norte e Nordeste, sendo quatro vezes maior do que a incidência nas regiões Sul e Centro-Oeste e o dobro da incidência na

---

<sup>1</sup> Os dados estão de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua.

região Sudeste. Considerando as cinco regiões brasileiras, o Nordeste possui o maior percentual de população enquadrada na pobreza, apresentando 39,7%, seguido pelas regiões Norte (36,4%), Sudeste (14,4%), Centro-Oeste (11,1%) e Sul (10%).

No que se refere à extrema pobreza<sup>2</sup>, o Brasil alcançou o total de 20 milhões de pessoas nessa situação no ano de 2021, totalizando 9,5% da população. Em 2020, essa taxa era de 6,5%, o que demonstra que houve um crescimento severo desse percentual, que aumentou em 3 pontos percentuais.

Considerando o contexto estadual, a pesquisa mostra que 46,6% da população do estado do Ceará é pobre, atingindo o 11º lugar de estado com maior quantitativo de indivíduos pobres do Brasil. No ano de 2021, 45,89% da população cearense vivia com renda *per capita* de até R\$ 497,00 mensais, o que significa que esse quantitativo de pessoas do CE vivia com menos de R\$ 16,5 por dia (FGV SOCIAL, 2022). Contrastando esse dado, tem-se que no estado de Santa Catarina, região Sul do país, apenas 10% da população vivia nessas condições, o que denuncia o quadro de profunda desigualdade e aponta para a relevância do estudo envolvendo a temática da vulnerabilidade social no estado do Ceará.

De acordo com dados do Governo do Estado, o Ceará possui limite com Oceano Atlântico, em sua zona Norte, com Pernambuco, em sua zona Sul, com o Rio Grande do Norte e a Paraíba, em sua zona Leste, e com o Piauí, em sua zona Oeste. Possui área total de 148.825,6 km<sup>2</sup>, equivalendo a 9,57% de área ocupada no Nordeste e 1,74% do Brasil, ocupando a 4ª posição em extensão territorial da região Nordeste e a posição 17 em extensão territorial dentre os estados brasileiros. O estado cearense é composto por 184 municípios e é dividido em sete mesorregiões: Noroeste Cearense, Norte Cearense, Metropolitana de Fortaleza, Sertões Cearenses, Jaguaribe, Centro-Sul Cearense e Sul Cearense. O município de Fortaleza está enquadrado na mesorregião Metropolitana de Fortaleza, sendo o seu epicentro, já que é a capital do estado.

Uma Organização Não Governamental (ONG) do México produziu um relatório constituído por dados acerca da violência global. A ONG, chamada Conselho Cidadão para Segurança Pública e Justiça Penal, publicou, no ano de 2023, a informação de que Fortaleza aparece na 31ª posição de município mais violento do mundo e em 6º lugar como município mais violento do Brasil (SEGURIDAD, JUSTICIA Y PAZ, 2023). Nessa cidade, existem altos

---

<sup>2</sup> De acordo com critérios do Banco Mundial, a extrema pobreza é caracterizada por uma renda média *per capita* de R\$151,00 mensal. Com base em linhas regionais definidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a extrema pobreza está relacionada a uma renda média mensal pessoal de R\$165,75. Para o Programa Bolsa Família, a linha de extrema pobreza é de R\$89,00 *per capita* por mês.

índices de Condutas Violentas Letais Intencionais (CVLI) do estado do Ceará, sendo considerado um polo de violência. Esse é mais um dado que evidencia Fortaleza enquanto município localizado em território de alta vulnerabilidade social, ressaltando a significância de pesquisar seu contexto vulnerável.

Esses dados indicam que o Brasil vivencia, atualmente, a intensificação da pobreza, o que impacta negativamente no progresso e desenvolvimento da nação. Além disso, é pertinente ressaltar que a pobreza, enquanto questão fundamentalmente econômica e social, também afeta o setor educacional. Junto a isso, a ausência do Estado e de políticas públicas voltadas para a camada popular contribuem também com o sucateamento das oportunidades educativas oferecidas para as classes sociais mais baixas. Sabendo que a escola pública atende, em sua maioria, a população pobre do país, é significativo refletir sobre a relação existente entre educação e pobreza, especialmente porque se entende que a escola pode contribuir com a perpetuação das desigualdades sociais, a partir da adoção de algumas práticas que incitam a competitividade, como o foco no desempenho nas avaliações em larga escala. Esse é apenas um exemplo.

Contudo, faz-se necessário considerar outros fatores que estão circunscritos na realidade da escola e que podem acometer a educação ofertada para seus estudantes. Um desses fatores de destaque é a gestão escolar. É pertinente compreender se a gestão da escola possui estratégias e ações para lidar com o contexto de vulnerabilidade, com cautela para não responsabilizar pela resolução de problemas que transcendem sua competência. Nos últimos anos, é crescente, na educação, a cultura da gestão por resultados, expressa através das avaliações em larga escala em nível municipal, nacional e internacional. Portanto, é comum que, para alcançar suas metas, a gestão escolar adote mecanismos que, por vezes, não são positivos para experiências democráticas, como a seleção de alunos e professores (Marinho; Dantas, 2015).

Cabe ressaltar a dificuldade de gerir uma escola que enfrenta escassez de recursos educacionais, o que interfere na garantia do direito à educação de qualidade para a população pobre (Marinho, 2021). De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011), existe uma relação entre vulnerabilidade social e educação. Nesse caso, a qualidade da educação diminui à medida que o nível de vulnerabilidade aumenta. Um dos exemplos citados pelo estudo é que as escolas possuem índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) menores quando estão localizadas em territórios marcados pela vulnerabilidade social. Além disso, o CENPEC (2011) afirma que estudantes possuem desempenho inferior quando estudam em escola situada em território mais vulnerável.

Nesse contexto, o Centro de Pesquisas evidencia que existem vantagens e desvantagens entre as escolas, com base no local onde estão inseridas. Quando uma escola está localizada em um local de alta vulnerabilidade social, são restringidas as oportunidades educativas de qualidade. Enquanto isso, funcionam melhor as escolas localizadas em bairros mais centrais e com incidência menor de vulnerabilidade do seu entorno. Além disso, alcançam melhores resultados, demonstrando que a vulnerabilidade afeta, de fato, o desempenho educacional.

Nesse sentido, é imprescindível que a gestão escolar reflita acerca da realidade que a escola vivencia, para que seja possível uma atuação que esteja em consonância com as suas demandas e necessidades reais, buscando amenizar o que se denomina como efeito território, isto é, “os benefícios ou prejuízos socioeconômicos que acometem alguns grupos sociais em função da sua localização no espaço social das cidades” (Andrade; Silveira, 2013, p. 381).

Apesar de reconhecida a notoriedade da temática da gestão escolar em territórios pobres e vulneráveis, este é um campo de pesquisa que carece de produções científicas em torno das suas questões. Considera-se escassa a literatura comprometida em estabelecer essa relação direta. Isso posto, justifica-se a importância do estudo aqui proposto, que pretende compreender como a situação de vulnerabilidade social consegue afetar a dinâmica escolar, situando a responsabilidade de atuação da gestão escolar nesse contexto marcado por pobreza, violência e desigualdade social, que caracterizam sobremaneira o território vulnerável. Sendo assim, considera-se pertinente perceber como a gestão da escola atua nessa conjuntura, buscando realizar reflexões acerca da dimensão democrática da gestão do ensino público nas escolas impactadas por suas circunstâncias envoltas de fragilidades e precariedades.

As reflexões realizadas acerca da temática fazem surgir a pergunta de partida deste estudo: quais práticas são desenvolvidas pela gestão escolar para lidar com a situação de vulnerabilidade social existente na realidade da escola? Que configurações assumem a gestão escolar nessa realidade?

Para responder tais questões, esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar as práticas desenvolvidas pela gestão de uma escola pública municipal de Fortaleza (CE), localizada em território de alta vulnerabilidade social**. Além disso, tem-se como objetivos específicos:

- compreender as análises do contexto local a partir de categorias apresentadas nas obras de Pierre Bourdieu;
- caracterizar a instituição pesquisada e o seu contexto territorial a partir de indicadores de vulnerabilidade social;

- identificar e refletir sobre as concepções e práticas da gestão escolar quanto à convivência com a alta vulnerabilidade social.

### **1.3 Organização da dissertação**

Esta dissertação, que discute a gestão escolar em território de vulnerabilidade social, constitui-se de quatro capítulos que se complementam entre si. O primeiro capítulo é introdutório, no qual recuperamos nossa trajetória acadêmica, dando ênfase à participação em projetos de pesquisa, extensão e estágio durante a graduação em Pedagogia na UERN. Outro aspecto relevante do capítulo diz respeito à definição da pergunta de partida e dos objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo consiste em explicitar as opções metodológicas. A pesquisa é de natureza qualitativa e assume as seguintes configurações: estudo de caso etnográfico, que incorpora Estado da Questão, observação, análise documental, entrevista semiestruturada com vinte sujeitos: três do núcleo gestor, dois docentes, oito estudantes e oito mães (em que quatro são monitoras da escola). Os dados serão analisados a partir da técnica da análise do conteúdo à luz de Bardin (2016), cuja discussão posterior dialogará com o referencial de Bourdieu (1997, 2007), Bourdieu e Passeron (1997), Érnica (2012, 2013, 2017), dentre outros.

O terceiro capítulo busca discutir sobre gestão escolar e vulnerabilidade social, aprofundando os conceitos de pobreza, desigualdade social, território. Entendemos que a gestão escolar em contextos de vulnerabilidade social é um imenso desafio, haja vista as próprias condições objetivas de sobrevivência. Por esse motivo, a gestão escolar precisa ser democrática e participativa, de modo que todos se envolvam nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. A gestão escolar em territórios de vulnerabilidade social requer ações que possam estar atreladas à perspectiva de justiça social, a partir de políticas públicas que contemplem essas demandas.

O quarto capítulo analisa os dados empíricos construídos durante a realização da pesquisa, destacando as construções feitas a partir da observação e da análise das entrevistas semiestruturadas com os vinte sujeitos participantes.

## 2 OPÇÕES METODOLÓGICAS: UMA TRAJETÓRIA DE ESCOLHAS

O capítulo se organiza em quatro tópicos. Em primeiro lugar, começamos por apresentar os caminhos para a construção do Estado da Questão, cujo levantamento bibliográfico foi feito em *sites* de periódicos e de bancos de Teses e Dissertações. Em seguida, explicitamos questões inerentes ao estudo de caso etnográfico e as técnicas para a construção dos dados, como observação, análise documental e entrevista semiestruturada.

Em terceiro, apresentamos o lócus da pesquisa e seus participantes, considerando a necessidade de construir dados a partir da participação de sujeitos da escola. Por fim, a análise dos dados será feita mediante a técnica de análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2016).

### 2.1 Estado da Questão

Para compreender os conceitos e as temáticas existentes na relação entre gestão escolar e vulnerabilidade social, considerando a dimensão democrática da gestão do ensino público como princípio legal da educação brasileira, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/1996, foi necessário realizar um levantamento das produções científicas direcionadas para esses temas. Dessa forma, o objetivo norteador deste Estado da Questão (EQ)<sup>3</sup> é perceber como a literatura apresenta a discussão em torno de gestão escolar e vulnerabilidades, de modo a contribuir com o debate educacional brasileiro.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), “a finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Logo, a pesquisa buscou mapear os trabalhos relacionados a essas questões, levando em consideração três bases científicas, sendo elas: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca nessas bases se deu a partir dos descritores “gestão escolar democrática” e “vulnerabilidade social”, considerando o recorte temporal que compreende os anos 2012 a 2021. No caso da RBPAAE, a busca foi realizada visualizando os arquivos de todas as edições disponíveis no período de 2012 a 2021, buscando textos que se relacionassem com a temática gestão democrática, desigualdades sociais e pobreza. Em relação às demais bases, em uma

---

<sup>3</sup> Este Estado da Questão foi publicado em dezembro de 2022 na Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.

primeira busca, foi utilizado o *booleano and*. Enquanto isso, no segundo momento, utilizou-se o *booleano or*. Todo o percurso metodológico será detalhado de forma mais precisa na seção de metodologia, especialmente no que diz respeito à seleção das pesquisas.

Ao analisar os trabalhos selecionados, foi possível apreender diversos aspectos para compreender o contexto de produções científicas existentes sobre gestão escolar e vulnerabilidade social. Nesse sentido, buscou-se perceber os temas que apareceram com mais frequência nas pesquisas, identificar as ausências e/ou insuficiências temáticas, além de verificar quais são os referenciais teóricos e os aspectos metodológicos mais utilizados. Além disso, essa análise criteriosa possibilitou um diálogo entre os textos e a ampliação do debate aqui proposto, à luz da literatura já produzida. A partir desse mapeamento, foram realizadas análises e discussões, que serão apresentadas nas seções seguintes.

Com base nisso, o texto está organizado em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente, será explicitado o percurso metodológico adotado no decorrer da pesquisa. Depois, serão analisados os dados produzidos a partir do levantamento bibliográfico junto aos periódicos da área e às bases científicas selecionadas para elaboração deste trabalho. Em seguida, será tecida breve discussão sobre os principais destaques encontrados na literatura, de modo a clarificar o objeto pesquisado.

É pertinente ressaltar o critério de escolha dos periódicos e das bases. No caso da RBPAE, esta foi escolhida tendo em vista que é uma publicação pertencente à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), cujo objetivo é disseminar pesquisas que debatem questões importantes ligadas ao campo das políticas e da gestão da educação e seus processos, sendo uma respeitável referência na área da gestão escolar, objeto central da pesquisa em tela.

A BDTD, por sua vez, foi escolhida por ser pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, do Governo Federal. A base é responsável por integrar teses e dissertações completas em uma única plataforma de busca, o que facilita o acesso aos textos de pós-graduação das instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Por fim, os Periódicos da CAPES, que também são financiados pelo Governo Federal, foram escolhidos por serem considerados um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil, contendo uma vasta quantidade de materiais de alta qualidade. O conjunto dessas três bases digitais (RBPAE, BDTD e CAPES), além de nos dar uma visão geral de como acontece esse debate, possibilita-nos construir caminhos para avançar nas discussões que envolvem a problemática da gestão escolar democrática e a vulnerabilidade social em nosso país.

Após explicitar essas escolhas, apresenta-se aqui o percurso metodológico adotado, de modo a esclarecer como as buscas foram realizadas em cada plataforma. Na primeira etapa, foi consultada a RBPAE. Esse levantamento foi realizado a partir dos arquivos disponibilizados na página virtual da revista, que totalizam 31 edições. No caso em específico, não foram utilizados descritores na região de busca presente no *site*. Todas essas edições possuíam, juntas, 400 artigos e 30 editoriais. Tendo em vista o recorte temporal de dez anos e verificada a quantidade de edições disponíveis na página, optou-se por consultar cada volume individualmente e realizar a leitura dos títulos dos artigos, buscando aqueles que apresentassem alguma relação com a gestão escolar e a vulnerabilidade social. Após esse refinamento por título, foram selecionados dois artigos.

Entretanto, é pertinente ressaltar que não foi encontrado nenhum trabalho que estabelecesse uma relação direta entre gestão escolar e vulnerabilidade social, que é o foco do trabalho em tela. Apesar de existir uma investigação voltada para a gestão escolar e a desigualdade educacional e outra para a justiça social, estas são apenas aproximações possíveis de se estabelecer com o tema aqui proposto, ou seja, não se configura enquanto tema central. Essa ausência temática aponta para a relevância de uma produção científica comprometida em estabelecer um vínculo entre os conceitos de gestão escolar e vulnerabilidade social, conforme esta pesquisa se propõe. No entanto, é válida a análise das aproximações temáticas, na intenção de buscar possíveis conexões com a pesquisa em questão, assim como já foi explicitado.

Finalizado esta etapa do mapeamento, foi realizada a busca avançada na BDTD. Foram usados os descritores “gestão escolar democrática” e “vulnerabilidade social”, assim como o booleano *and* em uma primeira tentativa e, por fim, o booleano *or*. Quando utilizado o booleano *and*, foi encontrado um total de dezesseis trabalhos. Com a utilização do booleano *or*, foi encontrada uma quantidade maior de trabalhos, totalizando 189 resultados. Nas duas buscas, foram localizados trabalhos que tratavam de temáticas relacionadas a: a) ensino superior; b) conselhos escolares; c) gestão municipal; d) gestão educacional; e) currículo; f) políticas de avaliação; g) Educação de Jovens e Adultos (EJA); h) debates políticos; e outros trabalhos da área da educação, mas que se situavam distantes da gestão escolar, além de não haver associação com a vulnerabilidade social. Portanto, nenhum estudo foi selecionado nessa base científica, visto que não foram observados trabalhos que contemplassem a relação entre gestão escolar e vulnerabilidade social aqui pretendida.

O processo de busca não foi limitado a nenhum idioma específico, permitindo que pudessem aparecer resultados em outras línguas também, apesar de não ter sido encontrado nenhum resultado diferente da língua portuguesa. O recorte temporal foi o mesmo utilizado nas

outras bases, considerando as produções da última década, compreendendo os anos de 2012 a 2021.

Por fim, a busca foi realizada pelo Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores e booleano: gestão escolar democrática *and* vulnerabilidade social, o que resultou em um total de 344 trabalhos. Após isso, foi feita uma segunda filtragem, retirando alguns assuntos que aparecem nos filtros da barra lateral, como: saúde, desenvolvimento sustentável, agricultura e educação superior, visto que não possuíam relação com a temática da pesquisa em tela. Depois, foi escolhido o filtro na área da educação e definido o recorte temporal de dez anos, restando, assim, 38 artigos. Desses, foram excluídos os que tratavam de: a) judicialização da educação; b) educação inclusiva; c) financiamento da educação; d) educação ambiental; e) educação física; e f) educação profissionalizante. A partir do exercício de leitura dos títulos e respectivos resumos, foram selecionados três trabalhos, indexados nos seguintes periódicos: a) Revista Temas em Educação; b) Revista Saúde & Ciência Coletiva; e c) Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho.

É válido ressaltar que em todas as bases científicas houve a necessidade de uma maior delimitação e recorte para escolher os trabalhos que iriam compor o levantamento bibliográfico da pesquisa. Em todas elas, optou-se, como critério de exclusão, por estudos que tratassem especificamente de educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação de tempo integral e ensino superior, visto que o foco de análise desta pesquisa está centrado no ensino fundamental. No total, foram escolhidos cinco trabalhos para compor este EQ. No quadro a seguir, é possível verificar esses quantitativos de maneira mais clara e objetiva. Além disso, está sistematizado o uso dos descritores e booleanos em cada plataforma.

Quadro 1 – Quantitativos de trabalhos do EQ (2012 – 2021)

Base	Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Resultados	Escolhidos
RBP AE	não utilizado	não utilizado	não utilizado	400	2
BDTD	gestão escolar democrática	<i>And</i>	vulnerabilidade social	16	0
	gestão escolar democrática	<i>Or</i>	vulnerabilidade social	189	0
CAPES	gestão escolar democrática	<i>And</i>	vulnerabilidade social	344	3

Fonte: Elaboração própria (2022).

Mais adiante, como forma de organização para análise, os trabalhos serão discutidos em ordem cronológica, partindo do mais antigo ao mais atual, com vistas a perceber as possíveis alterações e aproximações – ao longo do tempo – com o debate aqui proposto. Em outras palavras, visa-se estabelecer relações e conexões entre a atual pesquisa e as discussões realizadas no âmbito dos artigos selecionados.

Os conceitos basilares da pesquisa são gestão democrática e vulnerabilidade social. Em face desse propósito, o EQ buscou levantar trabalhos que tratassem dessa relação e suas aproximações. Este tópico objetiva mapear essas produções, de modo a perceber os principais achados do levantamento bibliográfico realizado. No que diz respeito à RBPAE, é possível notar que 2021, no geral, foi o ano com mais publicações de artigos. No entanto, 2020 foi o ano com mais artigos publicados com relação às temáticas voltadas para a discussão da gestão escolar. Apesar disso, percebe-se que o número de publicações nessa perspectiva ainda é muito baixo. Compreendendo todo o período de análise, é possível afirmar que apenas 6,5% dos artigos da RBPAE tratam da gestão escolar e suas demais questões, o que demonstra a necessidade de expandir as produções ligadas a essas temáticas, especialmente no que diz respeito à relação entre gestão escolar e vulnerabilidade social, já que apenas dois trabalhos apresentam uma aproximação com o tema. Esse número reforça a baixa quantidade de trabalhos relacionados com a temática e a relevância da pesquisa nesse sentido, de modo a preencher uma lacuna existente na literatura e, ao mesmo tempo, trazer para o debate científico um tema pungente que reflete a necessidade de aprofundamentos para área da gestão escolar democrática.

No que concerne aos Periódicos da CAPES, também foram encontrados poucos artigos que pudessem contribuir com este estudo, o que fortalece a premissa de que existe uma escassa produção acerca da temática, justificando, portanto, a realização de nossa pesquisa. Quanto à BDTD, não foram encontrados trabalhos utilizando os referidos descritores, o que também alerta sobre a pertinência de expandir as produções científicas na área.

Os temas e os conceitos de destaque que apareceram nos textos foram: a) desigualdades; b) qualidade da educação; c) capital cultural; d) participação familiar; e) nível socioeconômico; f) direito à educação; g) justiça; h) *background* familiar. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, quatro trabalhos possuem abordagem qualitativa e um possui abordagem mista. As metodologias utilizadas foram: a) estudo de caso; b) revisão de literatura; c) análise documental; d) análise de dados socioeconômicos do SAEB, IDEB e Censo Escolar. Em relação aos anos de produção dos trabalhos, um era de 2013; um, de 2015; um, de 2019; e dois, de 2020. Esse aumento em 2020 pode ser explicado devido ao ano de início da pandemia, que acabou

por aprofundar as desigualdades sociais<sup>4</sup> e os níveis de pobreza<sup>5</sup>. No que tange ao referencial teórico utilizado, todos os trabalhos basearam-se em Bourdieu e Passeron, o que evidencia a significância desses teóricos para o campo de estudo.

A seguir, são debatidos os textos que compõem este EQ, de modo a apresentar seus objetivos e as principais discussões que contribuem com a pesquisa em tela. Bezerra e Amaral (2020) trazem a reflexão de que o direito de acessar à educação formal sempre esteve restrito às camadas mais elevadas da sociedade, isto é, à elite. Na história do Brasil, é possível perceber um sistema de educação fortemente marcado por desigualdades. As desigualdades são históricas em nosso país, deixando muitas crianças, jovens e adultos sem as condições mínimas para participarem efetivamente do processo ensino-aprendizagem. Apesar da universalização da educação básica, não é interesse da classe burguesa e de governos conservadores (como o do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro) que o povo tenha acesso ao conhecimento. Por essa razão, o ensino destinado às elites foi sendo cada vez mais aprimorado, enquanto o nível do ensino para as classes desfavorecidas foi sendo cada vez mais rebaixado, assim como afirma Saviani (1999).

Nesse sentido, ainda existe exclusão dentro do próprio sistema de ensino, além de ofertas educacionais com padrões diferentes de qualidade (Sampaio; Oliveira, 2016). Nesse cenário, Bezerra e Amaral (2020 p. 190) citam que a educação passou a ser “um instrumento que reforça a marginalização e que legitima a ordem social”. Esse pressuposto é corroborado

---

<sup>4</sup> A desigualdade social se manifesta devido à concentração de renda, em que uma parte muito pequena da população possui elevado nível socioeconômico, enquanto a maior parte dela não usufrui das mesmas condições. Atualmente, segundo a Oxfam Brasil (2022), a riqueza global está mais concentrada ainda, havendo o crescimento da população pobre e, ao mesmo tempo, a duplicação de bilionários. Esse quadro denuncia a extrema desigualdade no Brasil. É pertinente ressaltar também que a desigualdade afeta o desenvolvimento social, político e econômico do país. Desse modo, contribui com o enfraquecimento do mercado e do capital humano, eleva a criminalidade, restringe a cidadania e compromete a mobilidade social. Além disso, a desigualdade também é expressa em relação às dimensões racial, cultural, sexual (Cavalcante, 2020) e educacional (Sampaio; Oliveira, 2016).

<sup>5</sup> A pobreza é um conceito complexo, multidimensional e que pode ser compreendido tanto a partir de um ponto de vista econômico como contextualizado com base em critérios sociopolíticos. A pobreza se caracteriza ou se baseia no padrão de vida em vigor na sociedade, sendo consideradas pobres as pessoas que não conseguem preservar as condições materiais mínimas de sobrevivência. Esse padrão é construído socialmente, depende do contexto socioespacial e histórico em que o sujeito está inserido e pode ser expressado pela linha de pobreza (Barros; Henriques; Mendonça, 2000), sendo esta um valor calculado levando em consideração gastos mínimos com alimentação, saúde, educação, transporte, moradia e outros investimentos necessários à vida. Nesse caso, o sujeito tido como pobre é aquele cuja renda não atinge o valor essencial para prover suas demandas mais básicas e indispensáveis. No geral, estar abaixo desse padrão pode ser expresso por alguns fatores, como: menor acesso à renda, emprego e poder (Crespo; Gurovitz, 2002). Sen (1999) reafirma que a pobreza vai além da renda inferior. A pobreza, então, se caracteriza como a privação das necessidades mais básicas de um ser humano, que pode levar a morte, subnutrição, morbidez, analfabetismo, insegurança, exposição à violência, dentre outros aspectos que causam prejuízo ao pleno bem-estar e à possibilidade de condições favoráveis para uma vida digna, já que esses indivíduos acabam sendo privados até mesmo do direito de acessar os serviços públicos (Vieira *et al.*, 2018).

por Bourdieu e Passeron (1992), que afirmam que o sistema de ensino legitima a cultura dominante. Assim, é provocada uma violência simbólica dentro da escola, que segrega os alunos entre aqueles que estão próximos dessa cultura vigente e que possuem acesso ao capital cultural e aqueles que estão marginalizados dessa realidade.

Em seu texto, Bezerra e Amaral (2020) apresentam o objetivo de investigar a participação da família no acompanhamento da aprendizagem de crianças do ensino fundamental em escolas públicas. Os autores afirmam que para a construção do diálogo entre família e escola é necessário compreender que a iniciativa deve partir da própria escola, pois os familiares estão em uma posição de desvantagem. Além disso, os autores entendem que deve ser um trabalho em rede e não estar restrito ao diretor escolar ou aos professores, mas envolver uma equipe que trabalha em conjunto, até mesmo incorporando outras esferas que estão situadas no exterior da escola, como conselho tutelar do município, Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e Ministério Público do Estado. Partimos do entendimento de que a gestão escolar supõe uma coletividade que incorpora professores, demais funcionários, alunos, famílias, membros da comunidade e órgãos públicos, de modo a fortalecer processos democráticos que venham a impactar mediante resultados positivos no que diz respeito a comportamento dos alunos, concentração nas aulas e frequência escolar.

Essa relação construtiva a que Bezerra e Amaral (2020) se referem é o que denominamos de gestão democrática, tendo em vista a noção de escola integrada à comunidade, em que os profissionais da educação estão cientes dos problemas e necessidades comunitários. Além disso, é formada uma rede de apoio para solucioná-los, buscando sempre atenuar as dificuldades e os impactos na aprendizagem. Ter esse conhecimento da realidade da comunidade onde a escola está inserida mostra-se importante, pois é dessa forma que a equipe pode apreender as desigualdades existentes naquele espaço, para, assim, estabelecer estratégias de como amenizá-las. “Desigualdades” no plural, pois são várias as suas dimensões. Sampaio e Oliveira (2016) versam sobre a temática em seu artigo “Dimensões da desigualdade educacional no Brasil”, cujo objetivo é analisar três dimensões da desigualdade educacional: de acesso, de tratamento e de conhecimentos. Os autores apontam que essas desigualdades devem ser examinadas para que seja possível a formulação de políticas públicas.

Para início de análise, ressalta-se que o conceito de desigualdade educacional é polissêmico, de modo que cada dimensão de desigualdade é associada a uma concepção de igualdade. A primeira desigualdade é a de acesso ao sistema escolar. A concepção de igualdade, nesse caso, é a de oportunidades. Isso significa que todos têm o direito de frequentar a escola, independentemente de qualquer característica individual e pessoal, como nível

socioeconômico, raça e etnia. Entretanto, na realidade, esses fatores influenciam a vida dos sujeitos e, especialmente, o nível socioeconômico familiar afeta o desempenho dos alunos, prejudicando as possibilidades de evolução dos indivíduos nos estudos (Sampaio; Oliveira, 2016). Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 10), “são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar”.

A segunda concepção de desigualdade é a de tratamento, que está associada à igualdade de tratamento. Nesse caso, supõe-se que todos os indivíduos devem experimentar iguais condições de ensino dentro do sistema educacional. Em outras palavras, o tratamento a todos os estudantes deve ser homogêneo e uniformizado, por meio de currículos de base comum e equiparação da infraestrutura das instituições, por exemplo. Entretanto, Sampaio e Oliveira (2016) trazem a reflexão de que, no Brasil, a desigualdade regional é bastante acentuada. Enquanto as regiões Sul e Sudeste são marcadas pelo acúmulo financeiro, as regiões Norte e Nordeste possuem orçamentos muito menores e, conseqüentemente, uma população mais pobre e escolas mais precárias, com políticas de financiamento ainda insuficientes.

A última dimensão da desigualdade educacional é a de conhecimento, que está atrelada aos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos ao longo do percurso estudantil. Essa é uma dimensão de desigualdade educacional, pois não é suficiente apenas que o aluno acesse o sistema escolar e tenha garantido o mesmo padrão de qualidade. Além desses fatores, foi constatado que as desigualdades preexistentes afetam o desempenho dos estudantes, isto é, as condições socioeconômicas que possuem influência nos resultados dos estudos. Dessa forma, Bourdieu (2007) formulou a teoria da reprodução, que explica que o fato de as crianças alcançarem êxito escolar está intimamente relacionado com o nível socioeconômico da sua família. Vieira e Vidal (2015) corroboram esse pensamento, afirmando que uma parte do sucesso dos estudantes em suas trajetórias escolares possui dependência dos familiares. Nesse sentido, as pesquisadoras reforçam que a participação das famílias é uma aliada na eficácia escolar em contextos empobrecidos. Como consequência disso, existe um forte estigma de fracasso escolar perseguindo os alunos advindos das camadas populares. Nesse caso, estudantes de extratos sociais mais baixos possuem menos chances de obter sucesso escolar (Sampaio; Oliveira, 2016).

Em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros [...] a estrutura das carreiras e das performances escolares continua refletindo mais ou menos a das desigualdades sociais (Dubet, 2018, p. 27).

Nesse cenário, reconhecendo que as desigualdades sociais causam também desigualdades educacionais, situamos os escritos de Carvalho, Ramalho e Santos (2019), que apresentam o Programa Mais Educação (PME) como uma possibilidade de ampliar o direito à educação, tendo em vista as consequências sociais que essa experiência proporciona para estudantes pobres. Esse programa é baseado em uma concepção de educação integral que coloca a cultura e o território dos estudantes como ponto central da sua formação. Surgiu em 2007 para atender escolas que apresentam, principalmente, baixo indicador educacional e estão situadas em territórios pobres.

O artigo objetiva situar o surgimento do PME no contexto político-educacional latino-americano e analisar as consequências sociais dessa experiência para crianças e jovens pobres no Brasil. Como resultado, apontam que o programa tem efeitos positivos na trajetória de vida dos estudantes em situação de pobreza. Inicialmente, amplia a jornada escolar, servindo como instrumento de proteção social, e é um fator importante para uma educação de qualidade. É possível enxergar nesse programa um esforço do Estado em propor uma justiça social com as crianças e os jovens em situação de vulnerabilidade e risco social.

Nesse contexto, situamos o debate trazido por Arroyo (2020), cujo objetivo é destacar a radicalidade política de propor uma Gestão da Educação que incorpore a gestão escolar, com resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. Isso posto, cabe ressaltar a relevância da gestão pública da educação na promoção dessa justiça e da democracia na escola. Em um primeiro instante, o autor aponta essa relação existente entre gestão do Estado e gestão da educação, visto que a segunda é determinada pela primeira, no que diz respeito ao que Arroyo denomina de administração dos Outros, isto é, dos injustiçados, oprimidos e marginalizados. Em sua concepção, o Estado coloca esses sujeitos em uma posição de violentos, perturbadores da ordem, indisciplinados. Dessa forma, a gestão da educação acaba reproduzindo essa visão de seus estudantes em sua prática. Nesse cenário, Arroyo (2020) afirma que se faz necessário refletir se o atual Estado é produtor de justiça ou de injustiça, para então refletir sobre a construção de uma gestão da educação para a justiça social.

Nesse momento, vale a pena tecer comentários acerca do papel do Estado diante de tudo isso. A Constituição Federal de 1988, em seu preâmbulo, expõe que o objetivo de sua promulgação é “instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988). Em seu artigo 1º, no que diz respeito aos seus princípios fundamentais, está definido que a República Federativa do Brasil se constitui um Estado Democrático de Direito,

tendo a dignidade da pessoa humana um dos seus fundamentos. Em seu artigo 3º, a Constituição apresenta a erradicação da pobreza e da marginalização, além da redução das desigualdades sociais e regionais. Em seguida, em seu artigo 4º, o documento traz como princípio a prevalência dos direitos humanos.

Em seu artigo 6º, a educação aparece como direito social, juntamente com saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência, proteção à maternidade e à infância, além da assistência aos desamparados. O artigo de número seis traz, ainda: “Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda” (Brasil, 1988). No capítulo que trata da educação de forma específica, a Constituição Federal afirma que esta é direito de todos e dever não somente da família, mas também do Estado. Não bastante, o inciso VII garante o seu padrão de qualidade. Por último, no inciso VI do artigo 203, está posto o objetivo de reduzir a vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Refletindo acerca dessas premissas, questionamos: quais esforços o Estado tem mobilizado para minimização das desigualdades sociais e educacionais? Se o Estado Democrático de Direito não está se colocando em prol da minimização da pobreza em nosso país, por quem devemos esperar? É possível falar em Estado Democrático de Direito diante da pobreza e das desigualdades sociais? Por que o Brasil ainda nega direito à educação e à qualidade desse serviço? Por que o Brasil ainda possui altos índices de pobreza e aparece como um dos países mais desiguais do mundo? O Estado brasileiro, conforme sua Constituição, deveria se constituir como um Estado de direito. Entretanto, depois de três décadas, ainda é possível perceber dados alarmantes sobre a realidade de vulnerabilidade social existente no país, o que reforça a necessidade de discutir o papel do Estado brasileiro na redução da pobreza, das desigualdades e do contexto vulnerável a que maior parte da população está refém.

Dando continuidade à análise do escrito de Arroyo (2020), o autor coloca que “a defesa da gestão da educação com justiça social aponta para a gestão da educação fazendo justiça com os injustiçados pelas injustiças do próprio Estado, da sociedade e da própria escola” (Arroyo, 2020, p. 771). Isso possibilita refletir acerca do papel da gestão escolar em instituições marcadas pela pobreza, em que se faz necessário garantir direitos à camada popular, ao passo que sejam repensados teorias, práticas, políticas e currículos. Por essa razão, de acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o planejamento, as rotinas e os eventos cotidianos devem

[...] levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BNCC, 2023, p. 15).

Em outras palavras, uma gestão comprometida em administrar vidas ameaçadas e marcadas por injustiças sociais pressupõe também uma gestão democrática que reconheça a força da participação e contribuição da comunidade escolar e local no enfrentamento dos sérios problemas que acometem a escola pública e das soluções que podem emergir do/no coletivo. Como afirma Arroyo (2020), deve ser uma gestão com justiça social, com foco na formação de seus profissionais, para que estes possam reconhecer o papel do Estado enquanto produtor de vítimas das desigualdades nas estruturas e padrões sociais, de raça, gênero e classe e que também dê voz às famílias, em um movimento de escuta das injustiças vivenciadas por elas.

Avançar para gestão da educação com justiça social exige repensar as concepções, teorias de gestão da educação, exige superar formas de culpabilizar os injustiçados pelas injustiças que sofrem. Exige-se educar os gestores-educadores para superar essas formas injustas de culpabilizar famílias, educandos [...] teorias de gestão que façam justiça, reconhecendo que as injustiças são socialmente produzidas. Que há injustiçados porque há injustiças, há estruturas injustas. Há injustos (Arroyo, 2020, p. 758).

Uma gestão que não esteja comprometida com a justiça social pode reforçar que essa injustiça afete injustamente cada vez mais seus estudantes, tanto no processo de aprendizagem como no desenvolvimento humano (Arroyo, 2020). Nesse sentido, é possível situar o efeito escola, ou seja, a diferença que a escola pode fazer de acordo com suas concepções e práticas. Moraes, Dias e Menezes (2020) objetivam analisar o efeito escola das escolas públicas brasileiras da educação básica à luz da abordagem crítico-reprodutivista de Bourdieu. Inicialmente, os autores situam alguns fatores que contribuem com a variação nos resultados escolares, tais quais: a) origem social; b) nível cultural; c) *background* familiar. Ao mesmo tempo, afirmam que, segundo a perspectiva bourdieusiana, a escola apenas reproduz, legitima e perpetua as desigualdades que já existem antes de o aluno adentrar no ambiente escolar.

Um dos fatores predominantes que influenciam no sucesso escolar dos alunos é o nível socioeconômico. Entretanto, o nível cultural é um dos fatores mais importantes para determinar o êxito escolar, tendo em vista que a escola possui uma cultura dominante, da qual a população pobre está muito distante. Isso significa que a camada popular tem muito mais dificuldade de

aprender esse padrão cultural diferente e imposto pelas classes mais favorecidas social e economicamente.

Moraes, Dias e Menezes (2020) realizaram um estudo que analisa o IDEB das escolas, considerando o seu contexto socioeconômico, por meio da Análise Envoltória de Dados (DEA), um modelo de programação para mensurar a eficiência escolar. Através das análises, os autores apontam que, de acordo com os resultados do IDEB, alunos com maior nível socioeconômico atingem desempenhos proporcionalmente maiores, o que reafirma a teoria bourdieusiana de que existe uma forte correlação entre desempenho nas avaliações e condições sociais e econômicas. No entanto, outras análises permitiram perceber que algumas variáveis que afetam o sucesso escolar são, na verdade, endógenas às escolas, isto é, são fatores que existem dentro da própria instituição, assim como evidenciado a seguir.

Um desses fatores internos é a adequação de formação dos professores. Em sua pesquisa, Moraes, Dias e Menezes (2020) expõem que os docentes com inadequação de qualificação estão concentrados em escolas com Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) mais baixo, sendo essa uma variável que pertence à escola, e não às famílias. Outros elementos apontados pelos autores como fatores internos que afetam o sucesso escolar são: a) a quantidade de alunos por turma; b) tempo de hora-aula; c) rotatividade; d) insuficiência de recursos. Eles ressaltam que escolas com INSE mais baixo possuem mais alunos por sala de aula, menor quantidade de horas-aula, alta rotatividade de funcionários e menos recursos do que escolas com INSE mais alto.

Por essa razão, Moraes, Dias e Menezes (2020) evidenciam que gestores despendem muito mais esforço quando estão gerindo uma escola com INSE baixo, o que reforça os desafios enfrentados pela gestão escolar em contexto de pobreza e vulnerabilidade social. Porém, a pesquisa de Moraes, Dias e Menezes (2020, p. 129) aponta que, “mesmo nos contextos socioeconômicos mais desfavoráveis, podem ser encontradas escolas eficientes, ou seja, com efeito escola positivo e que, portanto, fazem a diferença no sucesso escolar dos educandos são variáveis próprias da escola”.

Este EQ buscou perceber as discussões sobre gestão escolar democrática e vulnerabilidade social presentes na literatura, de modo a contribuir com novas discussões para o campo de pesquisa na área educacional. A partir do levantamento bibliográfico realizado na RBPAE, BDTD e Catálogo de Periódicos da CAPES, foi possível perceber a incipiente produção voltada para a relação entre gestão escolar e vulnerabilidade social, visto que não foi encontrado nenhum trabalho que estabelecesse essa relação direta. Nesse sentido, os trabalhos

que compõem este EQ constituem temáticas aproximadas, visando um contributo teórico para a pesquisa em tela.

Este EQ é composto por cinco produções, todas elas do tipo artigo científico publicado em revistas, assim como pode ser observado na tabela a seguir, por ordem cronológica.

Quadro 2 – Artigos selecionados para compor o EQ (2012 – 2021)

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>
Relação família-escola: experiência de uma extensão universitária com famílias de baixa renda em escolas da rede pública do município de Mamanguape/PB.	BEZERRA, O. L.; AMARAL, A. P. T.	2013
Dimensões da desigualdade educacional no Brasil.	SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de.	2016
O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres.	CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. dos.	2019
Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados?	ARROYO, M. G.	2020
Efeito escola na educação básica: observações a partir da perspectiva bourdieusiana.	MENEZES, D. T. de; MORAES, J.; DIAS, B. F. B.	2020

Fonte: Elaboração própria (2022).

A análise dos artigos evidencia que a sociedade é marcada por profundas desigualdades sociais, em que há forte divisão social dos indivíduos entre camada popular e elite. Essas desigualdades adentram no contexto escolar e acabam gerando dimensões de desigualdades educacionais, exemplificadas por Sampaio e Oliveira (2016). Essas desigualdades estão presentes desde o acesso ao sistema escolar até a qualidade das oportunidades educacionais ofertadas aos educandos, em que as camadas mais favorecidas possuem oportunidades muito mais qualificadas do que as crianças e jovens que vivem em situação de pobreza.

Além disso, é fato que muitas crianças, adolescentes e adultos estão excluídos da escola. Quando estão inseridos no ambiente escolar, experienciam uma educação pensada para as camadas mais elevadas da sociedade, uma vez que “a escola elitista das ‘certezas’, passou-se para um processo selectivo orientado para a ‘exclusão’ dos piores, por exclusão relativa” (Canário, 2008, p. 78). A escola nasce elitista e permanece, em grande medida, elitista, mesmo com os processos de sua democratização pedagógica e administrativa. Com isso, os estudantes da camada popular acabam apresentando dificuldades na trajetória estudantil, nas avaliações de desempenho e no acompanhamento dos currículos. Por esse motivo, compreende-se que a escola atua enquanto reprodutora das desigualdades sociais preexistentes (Bourdieu; Passeron, 1992), transformando a Teoria da Reprodução em uma das principais vias de acesso ao

aprofundamento da relação que se pretende estabelecer entre gestão escolar democrática e vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a gestão escolar democrática aparece como fundamental, visto que equipe gestora, professores, funcionários, pais, comunidade local necessitam conhecer a realidade concreta da escola e seu entorno, para que seja possível ofertar uma educação de qualidade e solucionar os problemas comunitários existentes, dentro de suas possibilidades. Desse modo, a escola estaria atenta para lidar com as desigualdades e amenizá-las, na medida possível. Assim como afirmam Vieira e Vidal (2015), quanto mais empobrecida é a comunidade da qual a escola faz parte, mais importante será a instituição escolar para seu entorno social.

A gestão escolar precisa atuar em prol da promoção da justiça. Somente a gestão escolar democrática está apta a lidar com a problemática da justiça social, porque uma gestão escolar autoritária reforça, ainda mais, as desigualdades educacionais. Na realidade, não pode haver justiça social no âmbito escolar distante de práticas democráticas que venham a fortalecer os princípios legais de uma escola pública laica, plural e de qualidade para todos(as). Assim como sugere Arroyo (2020), a escola deve repensar suas concepções, práticas, currículos e políticas, para que atenda aos injustiçados e impeça que as injustiças afetem cada mais vez o desenvolvimento dos estudantes de camadas populares, que possuem seu desempenho escolar afetado por diversos fatores sociais, como: origem social, nível cultural, *background* familiar e nível socioeconômico.

Certamente, a gestão escolar em contextos de vulnerabilidade social é um imenso desafio, que exige transformação da escola em todas as suas dimensões: pedagógica, financeira e, especialmente, democrática e participativa. A palavra participação é central, visto que todos devem estar incluídos no sistema escolar e participar ativamente dele, pois, ao ouvir suas vozes, é possível construir uma escola que atenda às reais necessidades, possibilitando a formação do cidadão pleno e ativo que favoreça progressos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, fazer uma discussão que associe gestão escolar e vulnerabilidade social constitui uma possibilidade de efetiva contribuição para a área das políticas e gestão escolar, no sentido de evidenciar os desafios organizacionais e pedagógicos que as escolas públicas em contextos de pobreza enfrentam cotidianamente, aprofundados com pandemia da Covid-19.

## 2.2 Estudo de caso etnográfico e as técnicas para construção dos dados

A pesquisa em tela possui caráter qualitativo, pois “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Minayo; Sanches, 1993, p. 274). É uma abordagem que valoriza a subjetividade, as questões e fenômenos sociais, as relações entre sujeitos, permite sentidos e o mergulho na realidade. Conforme Minayo e Sanches (1993, p. 244), a abordagem qualitativa é responsável por possibilitar uma “aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”.

Além disso, um movimento importante da abordagem qualitativa consiste em ouvir os sujeitos e seus discursos imbuídos de significados. Isso posto, “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (Minayo; Sanches, 1993, p. 245). Dessa forma, através da pesquisa qualitativa é possível adentrar na vida dos indivíduos, no seu mundo e no seu contexto, percebendo seus pontos de vista e interpretações sobre os fatos, bem como apreender dados, noções de identidades, aspectos de sua cultura e suas singularidades. Sendo assim, segundo a abordagem qualitativa, “um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (Godoy, 1995, p. 21).

É relevante retratar os aspectos éticos da pesquisa. Serão elaborados instrumentos que preservem a conduta ética da pesquisa, tais como: cartas de apresentação da pesquisa e pesquisadora, termo de solicitação para divulgação dos dados das entrevistas, com a finalidade de respeitar e preservar a identidade dos indivíduos, bem como termo de permissão de realização e uso de imagens das escolas. De modo a assegurar essa proteção à instituição e a seus partícipes, foi aberto um processo por meio do Canal do Servidor da Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE), para solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Por meio do processo n. 417490/2023, foi autorizada pela SME a realização da pesquisa.

Durante a pesquisa, ocorrerá a observação direta participante, que “é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 1999, p. 31).

Para conduzir a observação (apêndice 1), foram definidas algumas perguntas orientadoras, como: de que forma o território de vulnerabilidade social onde a escola está

inserida influencia nos processos educativos? Quais práticas são desenvolvidas pela gestão escolar para lidar com a situação de vulnerabilidade social existente na realidade da escola? A definição dessas perguntas se justifica tendo em vista que, “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (Lüdke; André, 1986, p. 25), o que exige planejamento e rigor. Para Lüdke e André (1986), um dos passos desse planejamento da observação é justamente definir com precedência alguns aspectos, como: a) o que vai ser observado; b) como vai ser observado; c) grau de participação do observador; d) duração das observações.

Considerando esses aspectos, cabe ressaltar que serão observados: a) atuação rotineira da gestão escolar; b) documentos importantes para a prática gestora, como PPP e PME; c) reuniões do Conselho Escolar; d) elementos que contribuam com a apreensão de aspectos importantes para a compreensão da gestão escolar em território vulnerável. No que diz respeito a como será observado, definiu-se que será adotada a prática do diário de pesquisa (Barbosa; Hess, 2010), em que constarão registros dos detalhes captados (descritivos e reflexivos), por meio de anotações, fotos, vídeos, gravações e entrevistas. No geral, a observação abre caminhos para um contato pessoal e estreito com o fenômeno objeto da pesquisa, assim como afirmam Lüdke e André (1986).

Em relação ao grau de participação do pesquisador, optou-se por realizar uma observação participante. Ainda, os autores também explicitam que a observação pode estar associada a outras técnicas de coleta (Jaccoud; Mayer, 2008). Assim, além da observação, será realizada análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

*A posteriori*, será produzido um roteiro de questões norteadoras, que servirão de base para a aplicação das entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos da pesquisa (diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar, professores, alunos e membros da comunidade). Considerando a diversidade de sujeitos da pesquisa, será possível uma pluralidade de vozes, permitindo uma compreensão mais ampla do todo. Nesse sentido, buscamos desenvolver compreensões teóricas e analíticas relacionadas à gestão escolar inserida em condição de vulnerabilidade social.

Fazer pesquisa é desenvolver a capacidade reflexiva em torno de um determinado objeto. Wright Mills (1980) define tal capacidade de “imaginação sociológica”. Dessa forma, o exercício proposto nesta pesquisa é de aguçamento dessa imaginação sociológica, refletindo sobre as práticas da gestão, seus desafios e limites para lidar com sujeitos circunscritos em situação de pobreza, evidenciando os espaços sociais que estes ocupam ou não na sociedade. Nesse processo, busca-se assumir o esforço de tornar-se cada vez mais um artesão intelectual

(Mills, 1980), que raciocina e enxerga a realidade por múltiplos pontos de vista, expandindo sua própria mente e sua compreensão do mundo e, assim, exercendo o pensamento científico.

A entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34), além de possibilitar maior liberdade e flexibilidade, o que contribui para maior fluidez das respostas. A partir dessas entrevistas, espera-se que os sujeitos participantes da pesquisa se expressem livremente, possibilitando que suas falas possam ser reveladoras de “condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...] representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (Minayo; Sanches, 1993, p. 245). De acordo com Poupart (2012), a entrevista é indispensável, visto que é um instrumento que propicia esclarecer e interpretar condutas por meio das perspectivas e sentidos que os próprios sujeitos sociais possuem de si mesmos e de suas ações.

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, entendendo que cada lócus de pesquisa possui suas particularidades, que devem ser analisadas de forma a considerar suas subjetividades específicas, desde sua organização até as relações e práticas construídas e desenvolvidas em seu cotidiano. Nesse sentido, o estudo de caso possibilita uma aproximação mais palpável e concreta da realidade, baseada em evidências e fatos fidedignos e confiáveis, já que estão partindo do cenário natural, orgânico, próprio. É um método que possibilita a utilização de variadas técnicas de pesquisa, principalmente no que diz respeito à coleta de dados. As pesquisas que utilizam várias técnicas contribuem para melhor clarificar o objeto que se pretende desvendar.

De acordo com André (1984), a partir do estudo de caso, o pesquisador fica imerso no universo pesquisado para descobrir novos fatos que eram desconhecidos até então. Esse movimento é possível através do olhar sensível para o lócus da pesquisa, em que devem ser consideradas as heterogeneidades dos sujeitos que o compõem, as carências presentes e as dificuldades educativas enfrentadas em condições de vulnerabilidade social. No estudo de caso, o pesquisador retrata a realidade investigada de maneira profunda, de modo a enxergar um panorama geral, ou seja, o todo do universo pesquisado. Dessa forma, o pesquisador consegue descrevê-lo, analisá-lo e compreendê-lo com detalhes, por meio de um estudo empírico exaustivo.

Isso posto, ressalta-se que esta investigação se propõe a realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico. Segundo Martucci (2001), a pesquisa etnográfica possui duas características principais: a) trabalho de campo por tempo prolongado, em que ocorre uma aproximação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, os lugares onde estão inseridos, as

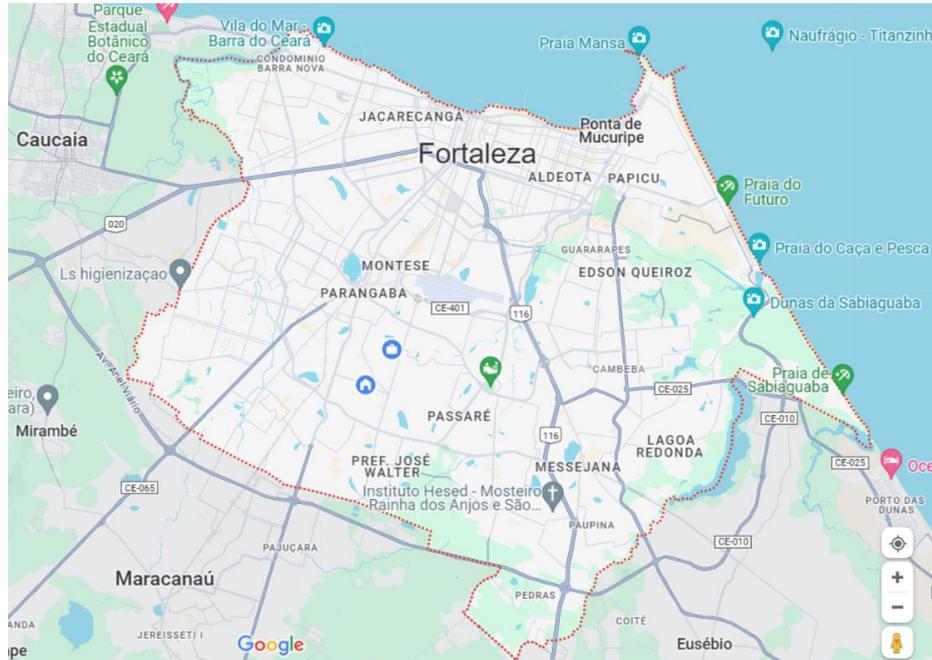
situações vivenciadas por eles, enfim, seu contexto natural, permitindo um contato direto para a coleta de dados; b) utilização de técnicas variadas de coleta de dados, para ser possível apreender diversos aspectos relacionados ao fenômeno pesquisado, o que inclui valores e comportamentos de um determinado grupo social. Martucci (2001) também enfatiza que as técnicas mais utilizadas são: observação participante, entrevista e análise de documentos, que são justamente as técnicas utilizadas na atual investigação.

De acordo com Martucci (2001), a etapa final do estudo de caso etnográfico é a sistematização dos dados, para que seja preparado o relatório, com análise, compreensão e interpretação dos dados da pesquisa. No que concerne a essa etapa, será utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016).

### **2.3 Exploração do campo: lócus e participantes**

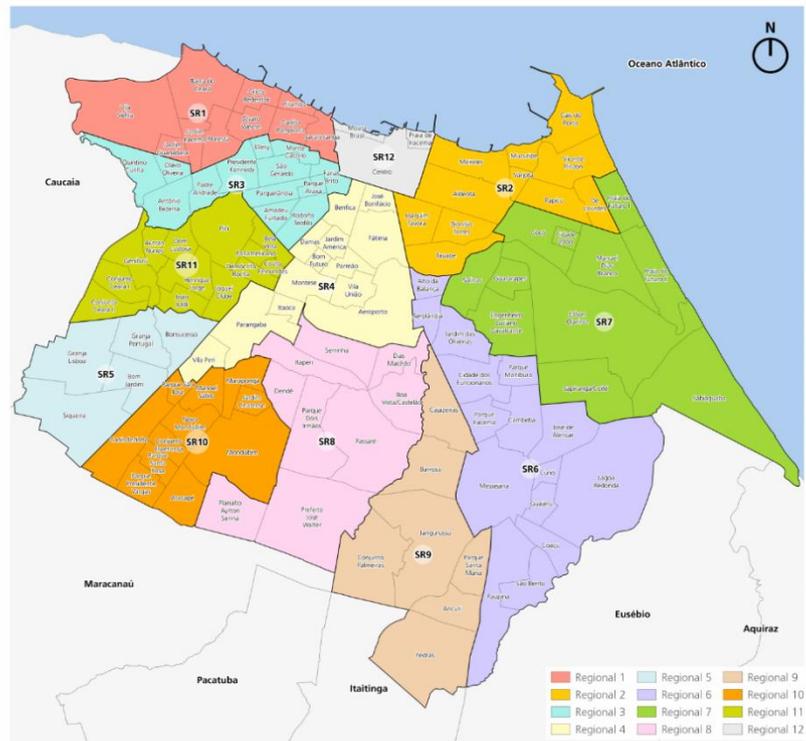
No percurso metodológico, também é pertinente situar a escolha do lócus de pesquisa, isto é, o local onde será realizado o estudo de caso. O município de Fortaleza (CE) foi escolhido para compor a amostra deste estudo em tela. Com a extensa área territorial de 312,353 quilômetros quadrados e com o extenso quantitativo populacional de 2.428.708 de pessoas (IBGE, 2022), Fortaleza é considerada o município mais populoso da região Nordeste e o 4º do território brasileiro. O mapa do seu território delimitado pode ser observado por meio da Figura 1. Com fundação datada em 13 de abril de 1726, completa 298 anos em 2024. Atualmente, Fortaleza está dividida em 121 bairros, que estão dispostos em 12 regiões administrativas, chamadas de Regionais, assim como é possível conferir na Figura 2, em seguida.

Figura 1 - Mapa do município de Fortaleza (CE)



Fonte: Google Maps

Figura 2 - Mapa das regionais do município de Fortaleza (CE)



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza (2021).

No que diz respeito aos dados sociais, a cidade possui altas taxas de pobreza e é considerada uma das cidades mais desiguais do país (Pequeno, 2022). Conforme a Consulta, Seleção e Extração de Informações do Cadastro Único (CECAD), o município possui 624.918 famílias cadastradas no Cadastro Único (Cad-único), sendo que 385.936 delas estão em situação de pobreza, representando 62% das famílias do cadastro. Em relação ao quantitativo de pessoas cadastradas, tem-se 1.259.672 de cidadãos com cadastro ativo no Cad-único. Dessas, 787.099 estão em situação de pobreza, o que representa 62% do total de cadastrados. As informações apontam que 56% delas possuem renda *per capita* familiar de até oitenta e nove reais, o que denuncia extrema situação de pobreza. Dessas famílias, 217.155 são beneficiadas com o Programa Bolsa Família, isto é, mais da metade dos cadastrados.

As informações disponibilizadas pela CECAD também apontam que a maior quantidade de pessoas cadastradas está concentrada na faixa etária de 7 a 15 anos de idade. Esses dados são pertinentes para a pesquisa, tendo em vista que se intenta realizar reflexões em torno de uma unidade de ensino que possua o ensino fundamental – anos finais –, que compreende estudantes de 11 a 14 anos de idade. Trata-se exatamente do público mais atendido pelo Cadastro Único, denunciando que é a faixa etária mais vulnerável no município de Fortaleza (CE). Ao todo, são cerca de 210.269 meninos e meninas no Cad-Único.

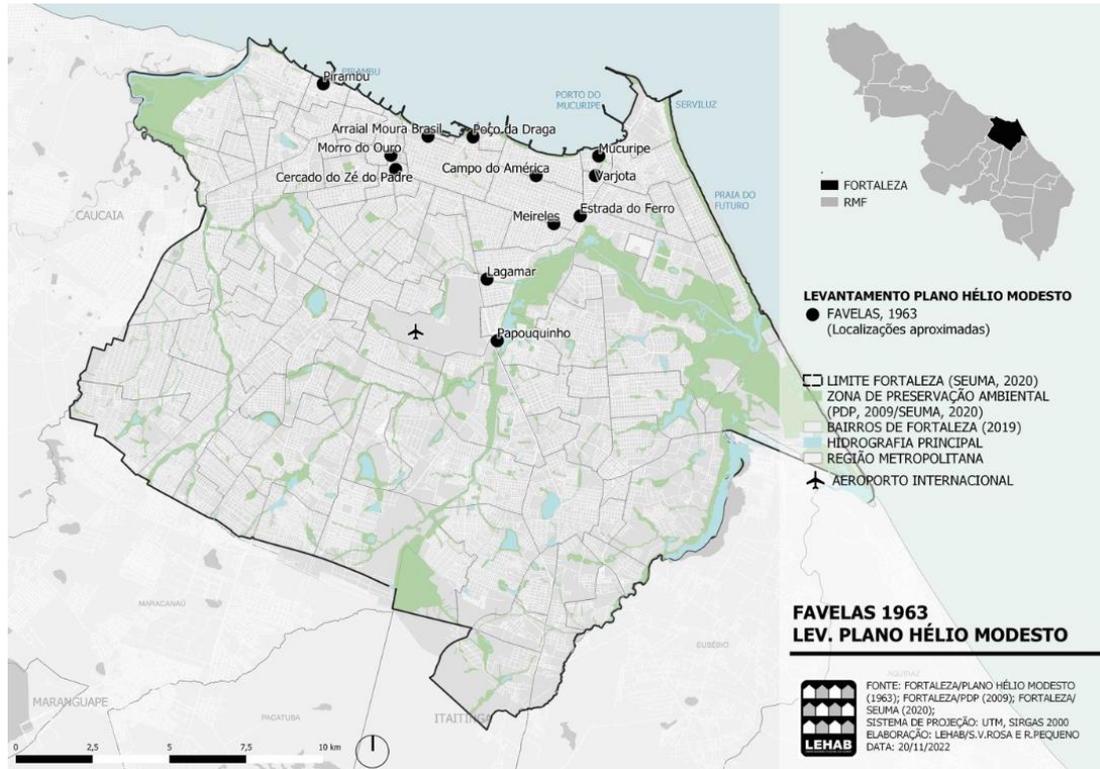
As estatísticas e os estudos acerca do município de Fortaleza também o definem como polo da violência e território marcado pela alta vulnerabilidade social. Nesse contexto, a pobreza e a violência são dois aspectos a serem observados na escolha do lócus de pesquisa. Um dado importante para mensurar a desigualdade social é o índice de Gini. De acordo com o Boletim Desigualdade nas Metrôpoles, em Fortaleza esse valor chega a 0,545 em 2021 (Salette, 2021). Em 2022, esse valor cresceu para 0,622, o que evidencia a intensificação da desigualdade social no município. O Boletim também demonstra o percentual da população em situação de pobreza na cidade. No ano de 2021, é alcançada a marca de 31,8%, o que equivale a 1.279.165 pessoas. Enquanto isso, 5,8% estão enquadrados em situação de extrema pobreza, correspondendo a um total de 232.236 pessoas.

Essa intensificação da desigualdade social em Fortaleza (CE) também pode ser analisada por meio de mapas que demonstram levantamentos de favelas elaborados pelo Plano Diretor (PD) de Fortaleza ao longo do tempo.

Em Fortaleza, as favelas destacam-se como forma de moradia dos mais pobres desde os primórdios da urbanização do município, acumulando-se nas bordas da cidade e em setores residuais para onde os interesses dos grupos mais favorecidos não se direcionaram (Pequeno, 2022, p. 283).

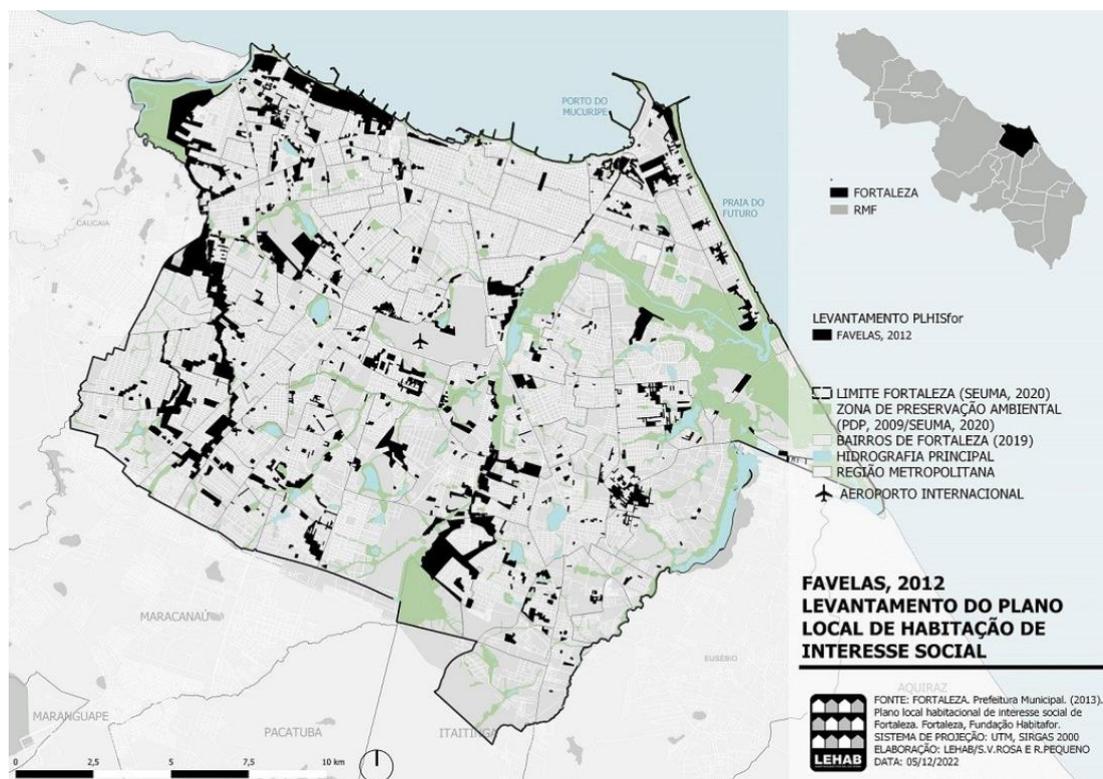
No primeiro PD, foram identificadas 11 áreas, situadas próximas a zona litorânea e via férrea da cidade, assim como pode ser conferido na figura abaixo. No segundo PD, realizado cerca de 50 anos depois, as regiões favelizadas da cidade estão praticamente incontáveis, espalhadas por todo o município e cada vez maiores.

Figura 3 - Distribuição de favelas no território de Fortaleza (CE) em 1963



Fonte: Elaborado por Rosa e Pequeno (2022), reconstituindo cartografia presente no Plano Diretor de Fortaleza de 1963 sob a coordenação do arquiteto Helio Modesto.

Figura 4 - Distribuição de favelas no território de Fortaleza (CE) em 2012



Fonte: Elaborado por Rosa e Pequeno (2022) com base no censo realizado pela Fundação Habitafor, (Fortaleza, 2012).

Através das imagens, é evidente a expansão das favelas no território do município. Com o passar do tempo, esses locais também foram se tornando cada vez mais precários e sendo considerados a “forma de moradia mais representativa dos mais pobres, disseminando-se pela cidade e exacerbando as disparidades socioespaciais” (Pequeno, 2023).

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), nove bairros possuem cerca de 35% da população vivendo na condição de extrema pobreza, dado alarmante que evidencia um grande quantitativo de pessoas em situação de miséria. Com base nos dados do Sistema de Informação Georreferenciado e do Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS), 42% da população de Fortaleza reside em locais vulneráveis marcados pela precariedade, incluindo favelas, mutirões, conjuntos habitacionais, cortiços e loteamentos irregulares (PMF, 2019).

Conforme pesquisa realizada por Câmara, Carvalho, Gerhard, Silva e Paula (2021) utilizando dados da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), do IBGE e da Relação Anual de Informações Sociais, os bairros com maior vulnerabilidade ampla social de Fortaleza são: Barra do Ceará, Mondubim, Granja Lisboa, Vila Velha e Canindezinho. Desses, Canindezinho se destaca por 84% dos rendimentos estarem concentrados na classe dos mais pobres, seguido pela

Granja Lisboa, que possui percentual de 72%. Em relação a Vulnerabilidade Territorial Social, a pesquisa também aponta a Granja Lisboa em 2ª posição com maior índice. O bairro escolhido, Granja Portugal, está bem no limiar da Granja Lisboa, em que apenas algumas ruas separam os seus limites. Além disso, Granja Portugal aparece, segundo dados da PMF, no *ranking* de 20 piores desempenhos educacionais da cidade, o que evidencia uma intensificação da vulnerabilidade do bairro em mais um aspecto. Esse aspecto fortalece a premissa de que os bairros periféricos apresentam índices de analfabetismo maiores do que os demais (Araújo, 2015).

De acordo com o IPECE (2012), os dez bairros com menor renda média pessoal de Fortaleza são: Conjunto Palmeiras, Parque Presidente Vargas, Canindezinho, Siqueira, Genibau, Granja Portugal, Pirambu, Granja Lisboa, Autran Nunes e Bom Jardim. Granja Portugal é, portanto, apontado como bairro que apresenta vulnerabilidade social elevada, o que favorece a escolha desse território para a realização da pesquisa de campo desta dissertação. Desse total dos bairros citados na pesquisa do IPECE, seis estão na Secretaria Regional 5 (SER V), o que aponta esse distrito como o mais vulnerável da cidade.

Todos esses bairros citados na pesquisa também são marcados por uma parte de população mais pobre e por um perfil atingido pelos homicídios que é definido, basicamente, por pessoas do gênero masculino, jovens, cor de pele negra ou parda, residentes de periferia e apresentando baixa escolaridade. É válido ressaltar que essas taxas homicidas são estarrecedoras no município de Fortaleza, que alcança uma taxa de 42,63 de Condutas Violentas Letais Intencionais por cem mil habitantes. Um dado pertinente é que o Brasil possui uma taxa média de CVLI correspondente a 23,6 (Anuário brasileiro de segurança pública, 2021). Isso significa que o município de Fortaleza possui uma taxa de 1,8 maior que a média nacional. Essa média é de apenas 1 CVLI por 100 mil/Hab na Europa e no Japão, o que situa o território fortalezense como altamente vulnerável no quesito violência, estando enquadrado no que a ONU considera como estado de calamidade.

Foi definido o município de Fortaleza (CE) em face de todo esse cenário de pobreza e de violência. Em 2019, Fortaleza passou a liderar o *ranking* de capital mais perigosa do país, com maior número de homicídios, de acordo com o Atlas da Violência – Retrato dos Municípios Brasileiros 2019, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). O município ocupa, ainda, o 7º lugar no *ranking* de cidade mais violenta do Brasil, de acordo com a ONG mexicana Conselho Cidadão para Segurança Pública e Justiça Penal. Ainda sobre essa questão da violência, a UNICEF afirma que os adolescentes pertencentes à faixa etária de 10 a 19 anos são as maiores vítimas de homicídio no município (UNICEF *et al.*, 2021). Nos últimos anos,

são intensas as interferências do crime organizado na cidade, com a presença das facções criminosas.

Em relação a alguns dados educacionais, o Censo Escolar (2023) contabiliza 535.237 matrículas no município de Fortaleza, em que 228.393 são da rede municipal. Destes, 174.721 são do ensino fundamental, sendo 80.636 dos anos finais dessa etapa. A rede conta com 9.414 docentes, em que 6.664 são concursados e 2.744 são provenientes de contratos temporários. Deste total, 2.820 são atuantes dos anos finais do ensino fundamental. Esses profissionais estão lotados em 309 estabelecimentos, distribuídos em 8.615 turmas, sendo 2.317 dos anos finais.

Na escola pesquisada, são 180 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, sendo 38 delas para o 6º ano, 70 para o 7º ano, 35 para o 8º ano e 37 para o 9º ano. Essa escola tem um Índice de Complexidade de Gestão (ICG) nível quatro, pois possui mais de 150 matrículas, funciona em, no mínimo, dois turnos, e oferta 2 ou 3 etapas de ensino. No que diz respeito ao Índice de Nível Socioeconômico (INSE), a escola está classificada como nível três, em que é possível visualizar algumas características: a) os responsáveis dos alunos têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo; b) a maioria dos estudantes possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, *wi-fi* e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó; c) parte dos estudantes possui também *freezer* e forno de micro-ondas. O Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) aponta que, em 2017, existiam desigualdades nos anos finais do ensino fundamental, nas disciplinas de português e matemática, decorrentes de sexo, raça e nível socioeconômico dos estudantes.

A atual pesquisa pretende investigar uma escola que atenda até o 9º ano do ensino fundamental – anos finais –, pois são poucos os estudos voltados para essa etapa de ensino. Além disso, é uma etapa de transição para o ensino médio, o que configura diversos desafios no que diz respeito à oferta de melhores condições educativas (Marinho, 2021).

Para escolher os sujeitos, foram definidos alguns critérios, como: a) pertencer ao quadro do núcleo gestor da escola, isto é, diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar; b) dois professores, quatro alunos e quatro membros da família, representando a comunidade. Todos serão convidados a participarem da pesquisa. Em caso de mais pessoas interessadas, em cada categoria, participarão aqueles que estiverem no coletivo há mais tempo, entendendo que estes possuirão uma visão mais ampla do contexto escolar.

Em seus escritos, Bourdieu (1997) afirma que lugares considerados “difíceis” são igualmente difíceis de descrever e pensar, o que exige que o pesquisador abandone uma visão simplista e unilateral para representar esses lugares de maneira complexa e múltipla, que tenha

como fundamento discursos diferentes, mesmo que inconciliáveis, de uma mesma realidade, para que seja possível

abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, no qual se situa geralmente o observador e também seu leitor [...], em proveito da pluralidade de suas perspectivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes (Bourdieu, 1997, p. 11).

Isso explica a necessidade de integrar diversos sujeitos como participantes da pesquisa, de modo a considerar os plurais pontos de vista em torno da conjuntura da gestão escolar em territórios vulneráveis.

## **2.4 Análise de dados**

Para a análise dos dados, optamos por trabalhar com a análise de conteúdo, de acordo com o que propõem Bardin (2016) e Franco (2005). Conforme estudos realizados com base nessas autoras, é possível compreender que, diante de tantos dados construídos durante a pesquisa, há passos e fases a seguir para a realização da análise, sendo eles: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Além disso, é relevante realizar leituras flutuantes, escolher os documentos a serem analisados, elaborar as possíveis hipóteses e, quando necessário, reformular os objetivos (Bardin, 2016). Durante a realização dessas etapas, é necessário rigor para garantir sistematização e sentido do objeto analisado, de modo a organizar a pesquisa e oportunizar um produto de qualidade, obedecendo às regras da exaustividade e da homogeneidade.

A análise de conteúdo tem como ponto de partida as mensagens emitidas pelos participantes das entrevistas. Assim sendo, o maior objetivo dessa técnica de análise é a produção de inferências no processo do tratamento dos dados, colhidos pela comunicação com os sujeitos previamente selecionados. Portanto, a escuta sensível dos participantes é primordial para capturar suas diversas expressões, que contribuirão com a pesquisa, visto que as mensagens emitidas pelos entrevistados são “construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (Franco, 2005, p. 14).

Primeiramente, a análise de conteúdo proposta neste trabalho se iniciou com a leitura flutuante de pesquisas voltadas para as temáticas da pobreza, vulnerabilidade social e desigualdades, afinadas com o tema da presente dissertação e que fundamentam teoricamente

as discussões realizadas no desenvolvimento das reflexões tecidas no texto em tela. Portanto, a leitura de artigos científicos, dissertações e teses contribuiu para iniciar a estruturação das análises, de forma primária e basilar.

Por conseguinte, é realizada a formulação das hipóteses, baseadas no *corpus* teórico da pesquisa. Nesse caso, as hipóteses são as de que a escola reproduz as desigualdades sociais e de que a vulnerabilidade social diminui a qualidade da oferta educativa.

Posteriormente, foi realizada a construção dos roteiros da pesquisa empírica. Inicialmente, um roteiro de observação do campo e, em seguida, as questões para nortear as entrevistas semiestruturadas, que contemplassem questões voltadas para a equipe gestora, docentes, estudantes e famílias. A concretização da pesquisa de campo se deu em 3 horas, 5 minutos e 27 segundos de áudios de entrevistas e 107 laudas de transcrição. A seguir, está disponível um quadro síntese com as informações de tempo de duração das entrevistas, todas realizadas presencialmente.

Quadro 3 – Tempo de duração das entrevistas

<b>SUJEITOS</b>	<b>DURAÇÃO DA ENTREVISTA</b>
Equipe gestora	00:55:18
Estudantes	00:50:38
Mães	00:15:08
Mães monitoras	00:34:40
Professor	00:17:34
Professora	00:12:11

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com o produto das entrevistas transcritas, ocorreu a leitura flutuante do material das falas dos sujeitos, para recordar ideias e compreender percepções, para dar início às demais etapas do processo de análise. A partir de uma leitura atenta e cuidadosa, objetivou-se apreender dados, informações e discursos relevantes para responder ao problema de pesquisa, com o compromisso de vinculá-los à pergunta de partida e aos objetivos da dissertação.

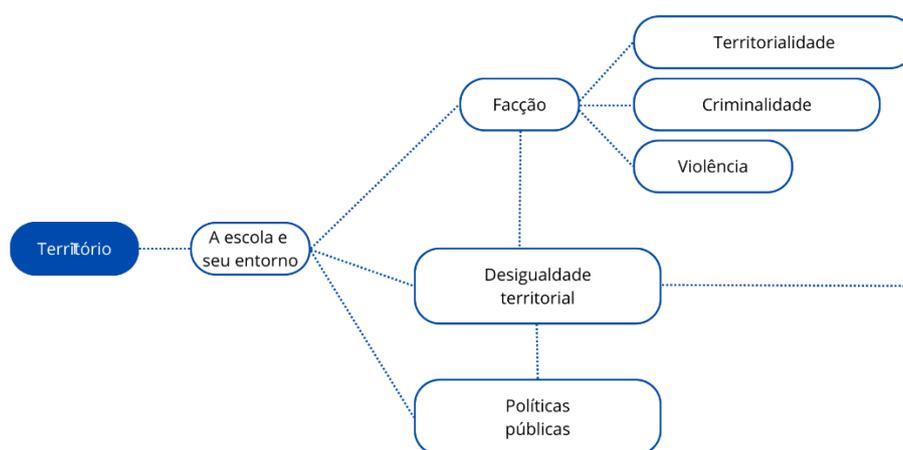
Isso posto, definidos também os objetivos de pesquisa, delineado o referencial teórico e organizado o material a ser analisado, em seguida, foi necessário definir as unidades de análise (de registro e de contexto), em que “o investigador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas” (Campos, 2004). Ressalta-se que as unidades de registro podem ser uma palavra, um tema, um personagem etc. Já as unidades de contexto dão significado às unidades de análise. Nesse momento, é realizada a categorização, em que as categorias podem ter sido definidas previamente pelo pesquisador, assim como ocorreu nesta dissertação. Vale

ressaltar que a definição das categorias de análise é feita a partir dos requisitos de exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade.

No que concerne às ações de enfrentamento às desigualdades desenvolvidas pela gestão escolar no interior da escola, essa etapa da análise está organizada de modo que foram separados os discursos dos entrevistados em três pontos principais: a) ações colocadas em prática pela escola; b) ações que os entrevistados acreditam que deveriam ser colocadas em prática pela escola, mas que ainda não foram efetivadas; c) ações que não dependem somente da gestão da escola para acontecer; d) expectativas dos entrevistados acerca da vida profissional dos estudantes no futuro.

Nas Figuras (5, 6 e 7) a seguir, é possível perceber o processo de categorização com mais detalhes, visualizando as categorias iniciais, intermediárias e finais. Uma análise das categorias será feita no quarto capítulo desta dissertação.

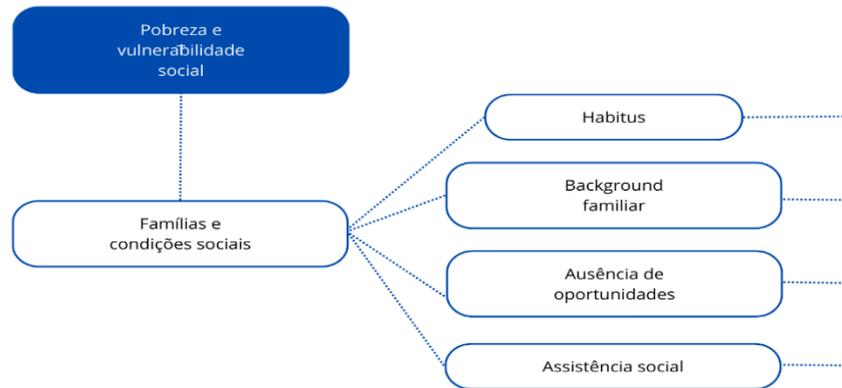
Figura 5 - Processo de construção da primeira categoria de análise



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na Figura 5, os estudos sobre o território nos levaram a compreender que a escola se faz a partir de seu entorno, o qual reforça a existência de grupos que dominam o território, as desigualdades e a ausência de políticas públicas. Por isso, uma análise do território no qual se insere a escola se faz necessária em uma pesquisa dessa natureza.

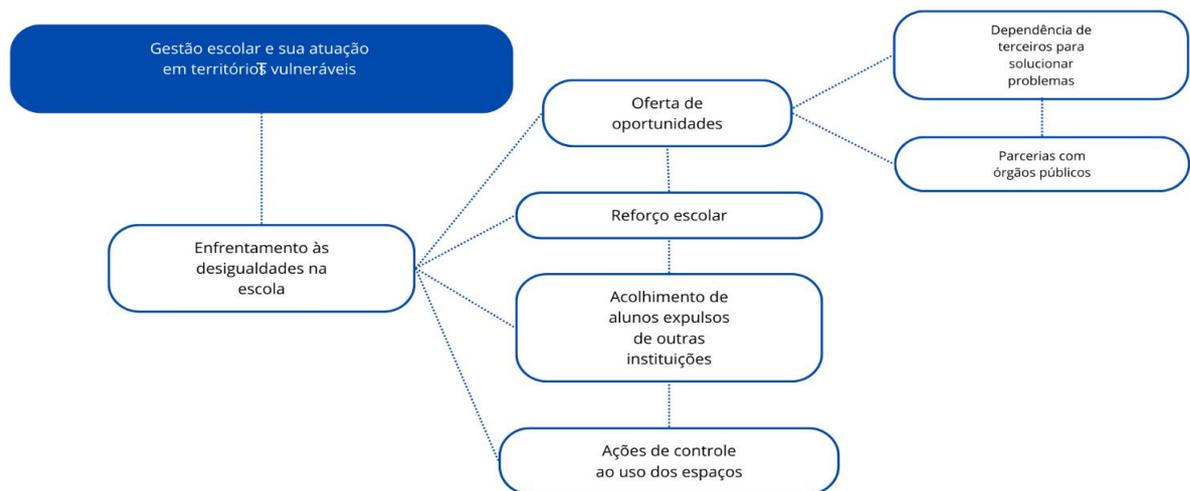
Figura 6 - Processo de construção da segunda categoria de análise



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na Figura 6, as discussões sobre as famílias e suas condições sociais nos fizeram adentrar na categoria da pobreza e vulnerabilidade social. As famílias que (sobre)vivem em territórios vulneráveis são aquelas cujas oportunidades sociais, econômicas e educacionais são bastante restritas. Dessa feita, é possível afirmar que as condições sociais das famílias determinam seu estado de pobreza e vulnerabilidade.

Figura 7 - Processo de construção da terceira categoria de análise



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na Figura 7, as reflexões em torno do enfrentamento das desigualdades sociais na escola nos conduziram à categoria da gestão escolar e sua atuação em territórios vulneráveis. À gestão

cabe o desenvolvimento de ações que objetivem incluir os estudantes e melhorar seu desempenho escolar como forma de enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente, quando as políticas educacionais estão para punir os que não atingem os resultados, as metas desejadas pelos sistemas e, ao mesmo tempo, premiar os que conseguem os melhores resultados. Enfim, a atuação dos diretores escolares em territórios de alta vulnerabilidade social é de enfrentamento das desigualdades sociais que fazem parte da escola.

Acima, está explícito como ocorreu a sistematização das categorias de análise. Inicialmente, foram definidas 17 unidades de registro que, posteriormente, a partir do agrupamento, se tornaram três categorias. Logo, na definição das categorias de análise, optamos por: a) território; b) pobreza e vulnerabilidade social; e c) gestão escolar e atuação em territórios vulneráveis. A partir dos referenciais teóricos, foi possível estabelecer inferências e dialogar com os autores, estabelecendo conexões com as falas dos entrevistados. Nos próximos tópicos, daremos prosseguimento às demais etapas da pesquisa, com a discussão das categorias de forma mais aprofundada e os resultados das análises.

### **3 GESTÃO ESCOLAR, TERRITÓRIO E VULNERABILIDADE SOCIAL: ENTRELAÇANDO CONCEITOS**

Este capítulo tem a pretensão de discutir o efeito território em escolas localizadas em bairros marcados pela vulnerabilidade social, a partir do pressuposto de que podem existir efeitos positivos e negativos do local onde a instituição está inserida (Andrade; Silveira, 2014). Segundo Perpétuo (2018), ao pesquisar a temática da escolarização das camadas populares, é fundamental discutir os conceitos de território, vulnerabilidade social e território vulnerável, que são centrais na compreensão dos impactos e influências que estes possuem na escola.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira discute os conceitos de território e vulnerabilidade social, evidenciando que, nos bairros periféricos, as desigualdades sociais e educacionais são cotidianamente intensificadas. Nos territórios de vulnerabilidade social, há necessidade de uma atuação mais rigorosa do poder público, quando, na realidade, se percebem sua ausência e abandono, conforme demonstram Bourdieu (1997), Pereira e Andrade (2008), dentre outros autores. Na segunda seção, o esforço é discutir a gestão escolar em territórios vulneráveis, tentando enxergar as possibilidades de uma gestão democrática nesses espaços sociais.

#### **3.1 Território e vulnerabilidade social: apresentando e discutindo conceitos**

Ao falar sobre os “efeitos de lugar”, Bourdieu (1997) afirma que tratar do “subúrbio com problemas” ou do “gueto” é falar de realidades amplamente desconhecidas, cujas imagens geralmente estão relacionadas ao que a mídia veicula, por meio de uma imprensa sensacionalista e boatos políticos. Portanto, de modo a romper com essas visões corriqueiras, não é bastante somente “ver” o que existe. Na verdade, é condição indispensável considerar também o que não pode ser visto, para conhecer a realidade desses “lugares abandonados”, como assegura Bourdieu. Isso significa olhar para as ausências que definem esses lugares, especialmente no que diz respeito à ausência do Estado e seus desdobramentos, a exemplo da escola, das instituições de saúde, polícia, associações, entre outros.

Os seres humanos ocupam um lugar social (Bourdieu, 1997, p. 160), que é compreendido como uma parte do espaço físico, “onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe”, seja como localização, seja como posição. Desse modo, os indivíduos sociais possuem uma relação com os espaços sociais, que podem se caracterizar pela sua posição relativa a outros lugares e a distância deles, fazendo surgir noções de “acima”,

“abaixo” e “entre”. Ainda na perspectiva de Bourdieu (1997), em uma sociedade hierarquizada, não é possível existir espaços que também não sejam hierarquizados e que não expressem “distâncias sociais”. Nessa perspectiva, os espaços sociais exprimem fortes desigualdades sociais, sob a forma do que Bourdieu denomina de “efeito de naturalização”. Isto é, as diferenças sociais produzidas historicamente acabam sendo percebidas como naturais, ou seja, que têm sua origem na natureza das coisas. A exemplo disso, o teórico cita as diferenças sociais entre os sexos masculino e feminino e seus papéis em diversos lugares: escola, casa, igreja, locais públicos, entre outros. Além disso, o espaço social também possui relação com a estrutura espacial do lugar, no que diz respeito à distribuição de bens e serviços de atendimento à população, tanto na esfera privada como na pública (Bourdieu, 1997).

Sendo assim, entende-se que os indivíduos possuem posições diferentes de acordo com o espaço em que habitam, apresentando características particulares advindas da hierarquização da sociedade e, logo, da bruta realidade das desigualdades que se exprimem de tantas formas. O espaço social também se expressa nas oportunidades que os indivíduos possuem de se apropriar dos bens e serviços dispostos ou não nele, que é dependente diretamente do seu capital. Bourdieu (1997, p. 161) afirma que “é na relação entre a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado”, ou seja, do espaço social fisicamente objetivado. Isso nos auxilia na compreensão de que lugares com maior disponibilidade de bens públicos e privados são mais abastados socialmente, enquanto aquelas localidades marcadas por ausências de bens e serviços possuem maior vulnerabilidade social. Portanto, Bourdieu (1977) evidencia que as distâncias sociais são afirmadas nas distâncias espaciais. Érnica (2013) enfatiza essa teoria quando elucida que bairros afastados do centro da cidade são mais vulneráveis, pois é no centro onde se concentram todas as instituições públicas e privadas de atendimento à população. Logo, quanto mais distante do centro, mais vulnerável é o bairro periférico.

O termo vulnerabilidade carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles – e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa, portanto, não apenas uma nova forma de expressar um velho problema, mas principalmente uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança. É uma busca por mudança no modo de encarar as populações-alvo dos programas sociais (Adorno, 2001, p. 12).

Tem-se a tendência de que o espaço social reúna uma comunidade que partilhe de um nível socioeconômico semelhante entre seus pares. Bourdieu (1977) afirma que o capital

possibilita que os indivíduos mantenham distância de tudo que consideram indesejável, além de possibilitar a aproximação de tudo aquilo que consideram desejável. O teórico explica que isso ocorre devido à proximidade do espaço físico favorecer a proximidade no espaço social, o que facilita a apropriação e o acúmulo de capital social. Isso posto, fica mais evidente o peso da afirmação do parágrafo anterior referente às distâncias sociais e espaciais. Se a proximidade com um espaço cheio de oportunidades e capital facilita a manutenção e a apropriação de capitais, a sua distância física dele também atinge uma distância social, em que essa possibilidade fica cada vez mais afastada da realidade dos sujeitos.

Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência de finitude: ela prende a um lugar (Bourdieu, 1997, p. 164).

Dessa forma, compreende-se que o espaço físico reflete desigualdades, tanto econômicas como sociais. Isso pode ser ilustrado pela realidade das periferias, em que é difícil o acesso a escolas, teatros, cinemas, hospitais, delegacias, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), quadras de esporte, espaços de lazer, entre outros. É dessa maneira que o bairro estigmatizado, segundo Bourdieu (1977), degrada simbolicamente seus habitantes, que acabam também por degradar simbolicamente o próprio espaço, o que se torna uma espécie de círculo vicioso que vai se repetindo, se reproduzindo.

Trazendo essa realidade para a escola, Bourdieu e Champagne (1997) expõem que as escolas precárias se multiplicaram nos subúrbios pobres para atender a alunos com pouca preparação cultural. Em contrapartida, citam os colégios selecionados, que atendem os filhos das camadas mais elevadas e favorecem uma vida escolar semelhante aos de seus pais e avós. Eles afirmam que nas duas situações existe o “mal escolar”. Porém, alertam que esse mal assume diversas formas, tendo em vista que os obstáculos, desafios e dificuldades enfrentados pelas grandes escolas são totalmente diferentes daqueles vivenciados por escolas periféricas. Tão diferentes assim como o dia e a noite, como reforçam os teóricos.

Essas dificuldades são experienciadas pela camada popular desde muito tempo. Bourdieu e Champagne (1997) citam que até o fim dos anos 1950 os estabelecimentos de ensino eram marcados por uma profunda eliminação das crianças pobres, em que havia a eliminação dos “culturalmente desfavorecidos” antes da entrada no sistema escolar (Pereira; Andrade, 2007). Nesse período, a seleção de alunos era uma realidade, em que eram considerados os dons e os méritos daqueles dos escolhidos. Em contrapartida, as crianças excluídas acabavam internalizando que realmente não queriam estar na escola, devido à própria

instituição escolar, além de internalizarem que também não possuíam espaço na sociedade para ocupar as posições que a escola consegue possibilitar, o que inclui as profissões e suas posições dentro dela (Bourdieu; Champagne, 1997).

A partir dos anos 1950 até a década de 1990, iniciou-se um movimento de expansão do acesso das camadas populares na escola (Pereira; Andrade, 2008). Entretanto, essa democratização contribuiu com a “descoberta progressiva da função conservadora da Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados” (Bourdieu; Champagne, 1977). Isto é, surge a compreensão de que apenas o acesso não é suficiente para alcançar o sucesso escolar e elevadas posições sociais que eram oportunizadas pela escola elitizada. Além disso, a exclusão dos desfavorecidos, que antes ocorria no início da vida estudantil, passou a ser uma exclusão “diluída” no tempo e acabou sendo transferida aos graus mais superiores da educação, assim como afirmam Pereira e Andrade (2008) com base nos escritos de Bourdieu.

Nesse contexto, o discurso dominante sobre a escola também passou por transformações, em que começa a surgir a defesa de que o fracasso escolar não pode ser definido somente por uma deficiência pessoal e natural dos alunos pobres e excluídos. Ou seja, o dom ou sua ausência não consegue mais explicar o sucesso ou fracasso da criança e do adolescente em seus estudos. Agora, passam a ser fatores contributivos do fracasso escolar aspectos como recursos financeiros insuficientes, insuficiência da prática docente e a lógica deficiente do próprio sistema, que necessita ser reformado (Bourdieu; Champagne, 1997). Ao longo do tempo, a escola vai sendo ocupada pelo que Bourdieu e Champagne (1977) denominam de “excluídos potenciais”. Contudo, os teóricos afirmam que não é possível garantir que os mais pobres acessem os graus mais elevados do sistema escolar, sem que ocorra uma modificação profunda dos valores econômicos e simbólicos que os diplomas possuem. Nessa lógica, esse público é o primeiro a ser vítima desse processo de desvalorização do diploma.

Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 483).

Pereira e Andrade (2008) refletem sobre essas questões, afirmando que a escola pratica uma eliminação branda, primeiramente, considerando a trajetória escolar marcada por tantas dificuldades, por sofrimentos e pela defasagem da idade social para concluir os estudos, o que atrapalha a colheita dos frutos materiais e simbólicos que almejavam obter. Logo, o fracasso acaba sendo o destino com maiores chances de se efetivar. Em outro panorama, o diploma conquistado será desvalorizado, assim como explanado anteriormente.

De acordo com Ribeiro, Kolinski, Alves e Lasmar (2010), a segmentação da cidade e o contexto social existente a partir dela são importantes fatores para evidenciar como essas divisões espaciais compreendem a tendência de reproduzir estruturalmente a pobreza urbana. Segundo os autores, essa segregação territorial afeta os indivíduos de forma que dificulta ou bloqueia que determinados grupos sociais acessem as estruturas do Estado, do mercado e da sociedade civil, o que explica a reprodução das desigualdades sociais. Além das desigualdades sociais, também são reproduzidas as desigualdades educacionais, tendo em vista que a própria distribuição desigual da população “gera efeitos sobre as condições objetivas e subjetivas que influenciam os resultados escolares, especialmente para as crianças e adolescentes de segmentos sociais vulneráveis que residem em regiões pobres e segregadas” (Ribeiro et al., 2010, p. 15).

Pesquisa realizada pelo Cenpec aponta que tanto o entorno vulnerável da escola como o nível sociocultural dos seus estudantes influenciam na mobilidade do corpo docente entre as instituições. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que a maioria dos professores, ao ingressar na carreira, opta pelas escolas localizadas em territórios com menor vulnerabilidade e que possuam uma concentração de alunos com mais capital cultural. Além disso, quando professores da rede pedem transferência, a maioria que trabalha em bairros mais vulneráveis solicita mobilidade para escolas situadas em locais menos vulneráveis e que sejam compostas por alunos com maiores recursos socioculturais. Sendo assim, percebe-se que a vulnerabilidade social gera desigualdades educacionais expressas pelo seu território (Cenpec, 2015).

O efeito vizinhança, na realidade escolar, representa o impacto do território no que diz respeito ao rumo da escola e seus partícipes. Assim, é evidente o fato de que instituições situadas em bairros marcados pela vulnerabilidade social experenciam mais obstáculos para atuar de forma satisfatória em relação as suas funções educativas mais essenciais (Di Giusto; Ribeiro, 2019).

De acordo com o Cenpec (2011), a vulnerabilidade social da vizinhança da escola limita a qualidade da oferta educativa. A pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” indica que existem duas evidências que comprovam essa

afirmação. A primeira evidência decorre do fato de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola variar de acordo com o nível de vulnerabilidade social do território onde está inserida. Isto significa que as notas são mais baixas em territórios mais vulneráveis.

Outra evidência está relacionada ao desempenho dos estudantes, que se torna pior quando estudam em escolas situadas em bairros vulneráveis. Isso pode ser sustentado pelo fato de que, independentemente do nível sociocultural dos alunos, o território exerce influência sobre o desempenho escolar. Isto é, crianças que possuem capitais cultural e familiar semelhantes apresentam desempenhos diferenciados quando frequentam escolas distintas. Ao comparar um conjunto de alunos de mesmo nível sociocultural, estudando em locais com diferentes níveis de vulnerabilidade, é possível perceber que uma parte terá notas menores, já que suas escolas estão situadas em territórios de alta vulnerabilidade (Cenpec, 2011).

Esse efeito do território sobre a educação ocorre por meio de alguns mecanismos que restringem as oportunidades educacionais que a escola oferece para seus estudantes. Entre esses mecanismos, é possível citar cinco pontos centrais nessa análise. O primeiro mecanismo diz respeito à escassez de serviços públicos e privados que garantam os direitos sociais da comunidade do bairro vulnerável. Isso implica que a escola acaba sendo o principal e, por vezes, o único equipamento público de atendimento à população pobre (Cenpec, 2011; Batista; Padilha; Carvalho-Silva; Alves; Ribeiro, 2013).

A gestão escolar em comunidades de vulnerabilidade social certamente apresenta desafios e especificidades, especialmente devido às dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas famílias, a escola acaba se tornando instituição de referência para as mais diferentes demandas, desde o acesso aos serviços básicos de saúde e assistência, a documentação, vestimenta, alimentação (Costa, 2023, p. 50).

Indiretamente, isso acaba responsabilizando a escola por lidar com outros problemas sociais da comunidade, o que gera uma sobrecarga da instituição escolar. Além disso, acaba não sendo capaz de suprir essas necessidades. Entretanto, ficam os questionamentos: é mesmo função social da escola pública lidar com tantos problemas sociais, que são decorrentes da ausência de suporte do poder público em prover delegacias, hospitais, postos de saúde, quadras de esporte, ambientes de lazer, outras escolas, centros de assistência social e outros aparatos públicos de atendimento à comunidade, especialmente à camada popular?

Outro mecanismo que restringe a educação de qualidade é o fato de que territórios vulneráveis possuem uma baixa cobertura de creches e pré-escolas. Logo, apresentam baixa oferta de educação infantil (Cenpec, 2011). Nesse sentido, as crianças que deveriam estar acessando a escola desde os primeiros anos não possuem oportunidades para tal, o que

impactará intensamente no sucesso escolar futuro, já que é na escola que se espera que as crianças ampliem seus capitais culturais, empobrecidos devido ao nível socioeconômico de suas famílias e do território em que vivem.

Um terceiro mecanismo está relacionado a questão do nível socioeconômico e cultural dos estudantes. Como o corpo discente é composto majoritariamente por crianças que apresentam baixos capitais culturais, são reproduzidas no interior da escola a segregação e a desigualdade já existentes fora da instituição. De acordo com o Cenpec (2011), as escolas internalizam as dinâmicas sociais territoriais, o que se denomina *continuum* indiferenciado, fazendo com que elas tenham dificuldades de quebrar com esse padrão existente em seus entornos. A própria falta de interação das crianças com outros grupos sociais, que possuem maior capital cultural, já é fator limitante e que intensifica essa segregação social e cultural.

Além disso, existe o mecanismo que diz respeito às relações que as escolas possuem entre si. Como exemplo, o Cenpec (2011) cita a concorrência, tanto por profissionais como por estudantes. Nesse movimento, é comum que as escolas situadas em bairros vulneráveis acumulem desvantagens, exigindo dos profissionais que atuam nela, inclusive, do gestor escolar, posições mais incisivas quanto às demandas existentes referentes à melhoria do Ideb, aos problemas familiares, à violência. Tudo isso acaba por requerer profissionais “altamente” qualificados para lidar com a vulnerabilidade social. No entanto, vive-se uma situação inversa, pois as escolas em condições vulneráveis atraem profissionais menos engajados e com qualificação mais baixa, bem como alunos com nível sociocultural mais baixo, haja vista as condições objetivas e subjetivas da existência. Decerto, esses fatores dificultam uma melhor organização interna da escola, no que tange a diversos fatores, como: demanda por profissionais, comportamento dos discentes, gestão do tempo e do espaço e melhor desempenho escolar dos alunos, incidindo na atuação do gestor escolar, cujas demandas acabam por reforçar a necessidade de soluções rápidas e, por vezes, burocráticas.

Escolas localizadas em território vulnerável requerem uma presença mais forte do poder público, mas, paradoxalmente, é onde se percebem maior ausência e abandono. Por isso, são marcadas pela alta rotatividade docente, pelo maior número de contratos temporários e pelas altas taxas de faltas dos profissionais, o que acaba debilitando o funcionamento escolar (Cenpec, 2011).

Conclui-se que as escolas que estão situadas em territórios vulneráveis são marcadas por diversos desafios de ordem social, econômica e cultural (Perpétuo, 2018). Esses desafios incluem: a) localização segregada, distante do centro do município, onde existe pouca ou nenhuma oferta de serviços públicos e privados de atendimento à população; b) grande

concentração de famílias de baixa renda, que apresentam baixo nível socioeconômico e cultural; c) infraestrutura incompatível com as reais necessidades da comunidade; d) rotatividade docente e da gestão escolar; e) dificuldade no alcance de bom desempenho escolar pelos alunos.

Di Giusto e Ribeiro (2019) destacam diversos fatores internos e externos trazidos pela vulnerabilidade social e que afetam a escola. Entre eles, as autoras citam carência de aparatos fomentadores de bem-estar para a população, homogeneização dos estudantes, seleção de alunos e profissionais, rotatividade docente, insuficiência de formação profissional, visão negativa dos discentes, conteúdos sintetizados e tempo mais curto destinado para práticas educativas. É pertinente ressaltar que, segundo as autoras, essas condições podem se adicionar umas às outras, o que contribui de maneira mais intensa para a reprodução das desigualdades educacionais, reforçando os “estigmas negativos e baixas expectativas em relação aos estudantes e suas famílias” (Di Giusto; Ribeiro, 2019, p. 11).

Além disso, reforçam a exclusão social dos mais pobres, especialmente no que diz respeito a educação de qualidade. Esses alunos excluídos são denominados por Bourdieu e Champagne (1997) como “marginalizados por dentro”, aqueles que levam a escolaridade sabendo não existir futuro, como afirmam os teóricos. Conforme Dubet (2018, p. 27), “o sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são ‘evacuados’”. Assim, fica explícito que “as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram” (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485), localizadas em espaços privilegiados e que atendem às camadas mais altas da sociedade.

### **3.2 Desigualdade social**

Nos escritos de Almeida e Santos (2019), as desigualdades são discutidas à luz da Teoria da Reprodução. As autoras trazem para o debate os conceitos de *Habitus*, *Campo* e *Capital Social* da Teoria da Reprodução, desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. No âmbito dessa teoria, os autores afirmam que a herança familiar pode ser replicada pela escola, em relação à condição socioeconômica dos indivíduos. Essa questão também está relacionada com as estratégias adotadas pelas famílias no que concerne à educação de seus filhos.

Ao se apropriarem de Bourdieu e Passeron, Almeida e Santos (2016) debatem sobre os três tipos de estratégia de investimento escolar. A classe popular investe muito pouco na educação das crianças, o que reduz as chances de sucesso educacional, tendo em vista a

relevância dos recursos socioeconômicos e culturais para o desempenho do sujeito na escola. Enquanto isso, a classe média investe mais em educação, visando um maior sucesso e ascensão social para camadas mais elevadas. Por fim, a elite investe de forma mais intensa, pois é uma camada que possui mais capital (econômico, social e cultural). Assim, para essa camada superior, o sucesso escolar acaba sendo uma certeza. Esses pressupostos reforçam o papel da escola na reprodução das desigualdades, confirmando a atualidade das ideias de Bourdieu e Passeron na compreensão das desigualdades educacionais.

Fernandes e Sousa (2021), ao se apropriarem dos escritos de Krawczyk, também afirmam que a temática da gestão democrática como via de melhoria da qualidade da educação ganhou força a partir da década de 1980. Nesse momento, como foi explorado antes por Lima de Assis, Assis e Santos (2021), houve a intensificação das lutas sociais em prol de uma sociedade mais democrática. Nesse contexto, a escola também passou a ocupar o centro do debate e, dessa forma, a gestão participativa foi fazendo mais sentido no âmbito escolar.

O artigo de Fernandes e Sousa (2021) tem como objetivo discutir a prática da gestão escolar atualmente. Eles citam que são muitos os desafios na concretização da gestão democrática no interior da escola, especialmente devido a opiniões divergentes da comunidade. Isto é, mesmo com a participação ativa dos atores escolares e do seu entorno, ainda assim existem dificuldades de vivenciar um espaço democrático, reforçando a ideia de que apenas o ato de participar não é suficiente. Para além disso, deve haver uma mudança na cultura da escola, de modo a aprender a lidar com a coletividade e todas as suas contradições. Outra dificuldade mencionada por Fernandes e Sousa (2021) é a influência externa, principalmente quando imersa na lógica capitalista.

Lara (2016) produziu um artigo científico com o objetivo de aprofundar a discussão acerca do tema da desigualdade sociocultural. A autora apresenta conceitos de desigualdade, seus princípios e fundamentos. Além disso, trata do papel do Estado na compreensão desse conceito, bem como da potencialidade da América Latina de superar esse contexto desigual. Inicialmente, ela afirma a existência de vários tipos de desigualdade: social, socioeconômica, de gênero, sendo, portanto, agrupados na categoria “sociocultural”. A autora enfatiza que, para tratar das políticas de redução da desigualdade sociocultural, é necessário vislumbrar o contexto macro referente ao capitalismo, que funda essa desigualdade. Ao mesmo tempo, ela compreende que as desigualdades são eliminadas com a construção de direitos e a redemocratização da estrutura social e cita como exemplo o caso da América Latina, fortemente marcada pela pobreza e pela desigualdade. No que diz respeito à relação entre educação e desigualdade, a autora ressalta que não é possível desvincular esses dois conceitos, visto que a

escola está instituída em uma sociedade capitalista desigual, exposta a essa realidade marcada pela vulnerabilidade social. Quando se refere à possibilidade de uma sociedade pautada na igualdade, afirma que isso apenas é possível se a sociedade de classes for superada e o sistema capitalista for reestruturado, já que a desigualdade é estrutural<sup>6</sup>.

O artigo de Lima de Assis, Assis e Santos (2021) traz um estudo sobre a democratização da Escola Pública a partir do Conselho Escolar, entendendo o contexto de políticas neoliberais em que está situada. Foram escolhidas duas escolas do município de Baturité, no Ceará. Ambas atendem a estudantes baixa renda e residentes de periferias, portanto, em situação de vulnerabilidade social. Inicialmente, os autores retomam discussões importantes, como a relevância de expandir o acesso à escola e a participação na tomada de decisão. Além disso, reforçam que a gestão democrática é colocada como “processo dialético que precisa crescer e desenvolver-se num debate teórico e prático que mude as relações na escola e ao seu redor mediante a participação de todos os segmentos diretamente envolvidos [...]” (Lima de Assis; Assis; Santos, 2021, p. 4). Os autores também chamam a atenção para o fato de que a escola precisa estar articulada com o real e o contexto em que está inserida. Assim, a gestão deve estar muito bem sintonizada com sua realidade objetiva e subjetiva, buscando horizontalizar relações por meio do diálogo, da coletividade e da descentralização (Lima de Assis; Assis; Santos, 2021).

Lima de Assis, Assis e Santos apresentam o Conselho Escolar como instrumento e estratégia importante de participação na escola, sendo espaço de construção da cultura participativa e auxiliando na consolidação da democracia na escola. Além disso, funciona para fiscalizar a aplicação de recursos, controlar a qualidade, avaliar ações, contribuir com a transformação dos processos e dos sujeitos que a compõem. Nesse debate, os autores situam a estrutura política do estado do Ceará, que desde a década de 1980, os governantes vêm gerenciando a coisa pública nos moldes empresariais, seguindo a lógica mercantil baseada na política neoliberal. Desse modo, eles situam que os cenários do Ceará e de Baturité começaram a se abrir à participação, com a criação e a revitalização dos conselhos referentes a políticas públicas. Além disso, os primeiros Conselhos Escolares começaram a surgir, admitindo que a participação dos indivíduos da comunidade local contribui com o fortalecimento do exercício político dentro da escola, democratizando a sociedade e a educação.

---

<sup>6</sup> Acerca disso, Montañó (2012) traz outra perspectiva teórica ao debate e afirma, com base em estudos da produção de Karl Marx, que no modo de produção capitalista, a pobreza resulta do acúmulo de capital, a partir da exploração do trabalho, tendo em vista que, no capitalismo, quanto maior o desenvolvimento das forças de produção, maior é a acumulação do capital e, conseqüentemente, maior a pobreza. Dessa forma, o autor reforça que o que gera a pobreza e a desigualdade é a abundância de riqueza concentrada.

Para alcançar esse feito positivo, considera-se fator essencial uma gestão democrática. Visando aprofundar essa temática, Soares e Colares (2020) construíram um Estado da Arte no âmbito do Norte e Nordeste do Brasil sobre a gestão democrática e sua implementação na escola pública. Os autores constataram que, no período de 2013 a 2020, houve baixo interesse em pesquisar a implementação da gestão democrática. Eles afirmam que o quantitativo de trabalhos foi bem menor na região Nordeste, o que demonstra a relevância de ampliação da discussão. Soares e Colares (2020) afirmam que, nos textos selecionados, é predominante a narrativa de que a gestão democrática ainda é muito distante da escola pública. Essa distância pode ser explicada por meio de desafios que impedem sua concretização.

Os autores citam ausência de participação e práticas clientelistas como exemplos, o que reforça a importância de a comunidade participar dos processos da escola, para que a educação tenha mais qualidade. Outro ponto de destaque citado pelos autores é a interferência da esfera privada, que impede a efetivação da participação, da coletividade e dos processos democráticos, por meio “um modelo gerencial, sob a lógica capitalista de produção, tratando a educação como mercadoria” (Soares; Colares, 2020, p. 9). Portanto, sugerem a necessidade de romper com esses obstáculos para democratizar e qualificar o ensino, principalmente nesse contexto histórico marcado por crises e retrocessos dos direitos humanos. As desigualdades sociais estão cada vez mais exacerbadas, portanto, é pertinente também ampliar as discussões acerca da temática, com vistas a buscar possibilidades de superá-la, assim como explicitado na seção a seguir.

### **3.3. Gestão Escolar em territórios vulneráveis**

A desigualdade social é uma realidade, especialmente em solo brasileiro, visto que o país lidera os *rankings* de desigualdade no mundo. Pesquisas apontam, inclusive, que o caso brasileiro está marcado pelo retrocesso, no que diz respeito a políticas públicas e indicadores socioeconômicos (Cavalcante, 2020). Ao comparar estados brasileiros, pode-se notar muitas diferenças no que tange às questões financeiras e sociais da população. Dento de um mesmo estado, é possível identificar diferenças significativas, em que a remuneração dos trabalhadores, geralmente, é mais positiva para aqueles que trabalham nas capitais e menor nas cidades do interior (Barros; Foguel; Ulyseia, 2006). Da mesma forma, no interior das cidades, pode-se perceber as marcas desiguais entre bairros, no que concerne à comunidade e suas características: acesso a capital cultural, bens, serviços, lazer etc.

No caso de Fortaleza, os bairros com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) estão situados mais ao norte do município, assim como os bairros que apresentam maior nível de escolaridade e melhor infraestrutura espacial são também aqueles que possuem maior renda familiar *per capita* (Oliveira, 2011). Em um nível micro, ao voltar o olhar para as escolas situadas nas periferias, essa desigualdade e, por consequência, essa vulnerabilidade se tornam ainda mais expressivas.

Da mesma forma que a pobreza e a condição vulnerável exigem dos governos ações e estratégias para o trato com suas questões, isto é, o desenvolvimento de políticas públicas, acontece o mesmo no caso desses fatores sociais que afetam a gestão escolar e seus processos, sendo necessário um olhar sensível para esse cenário, apesar de essa ser uma realidade dotada de muita complexidade (Silva, 2021).

As desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises (Arroyo, 2010, p. 1384).

Em territórios vulneráveis, é possível que a gestão escolar enfrente diversos desafios, dentre eles baixos indicadores educacionais, falta de segurança, sobrecarga por ausência de outros equipamentos públicos de atendimento à população, entorno marcado pelo tráfico, evasão escolar etc. (Batista; Padilha; Carvalho-Silva; Alves; Ribeiro, 2013). Segundo Dubet (2018, p. 11), “nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais”. O território vulnerável interfere sobremaneira na escola e em seus processos, incluindo a gestão escolar. Portanto,

A gestão escolar de uma instituição pública implica, além dos saberes técnicos, um conhecimento e entendimento do contexto no qual a escola está localizada, de conhecer a comunidade e de como se constituiu neste território. Além disso, o território de vulnerabilidade social traz elementos ainda mais significativos para a gestão escolar pensar o modelo a desenvolver e direcionar esforços diferentes, para além de empenhar-se apenas nos saberes sistematizados, elementos esses que podem qualificar a educação ofertada (Leal, 2023, p. 69).

Uma das dificuldades mais frequentes diz respeito à falta de recursos, tanto financeiros como patrimoniais. Escolas localizadas em territórios periféricos possuem precária infraestrutura e, portanto, possuem mais obstáculos para ofertar uma educação de qualidade e comprometida com a justiça social. O entorno da escola também é marcado pela violência e pela falta de segurança. Assim, é comum que existam furtos e roubos dos materiais e equipamentos escolares, bem como de pertences da comunidade como um todo: pais, alunos e

funcionários no geral. Além disso, acontecem tiroteios, normalização do uso e tráfico e drogas, bem como questões relacionadas à presença de facções, como invasão de residências ou não permissão para que determinadas pessoas morem ou estudem naquela região específica, devido a demarcação dos territórios com distintas lideranças.

Outra dificuldade enfrentada diz respeito à desigualdade socioeconômica dos alunos que são provenientes desses contextos vulneráveis. Isso acaba influenciando o desempenho escolar e o próprio bem-estar da criança ou adolescente, isto é, são estudantes que possuem privações de alimentação, sono e higiene de qualidade. A clientela de uma escola localizada em território vulnerável é marcada por alunos que possuem muitos problemas de saúde e bem-estar, visto que se trata de uma comunidade com pouco ou nenhum acesso a serviços de saúde, de assistência social e de vivências sociais (Batista; Carvalho-Silva, 2013).

Além disso, possuem famílias desestruturadas, com avós, pais, tios e primos possuindo baixa escolaridade, o que os leva a não reconhecerem o valor da educação. Entretanto, também existem aqueles que são mais conscientes do papel da escola na vida de seus filhos. Por falta de condições ou de interesse, a ausência das famílias é uma problemática bastante presente no interior da escola e que afeta diretamente a gestão escolar, visto que um dos seus princípios mais importantes é a democracia. Portanto, a ausência dos pais e dos responsáveis pelos estudantes implica dificuldade da gestão da escola em realizar um bom trabalho de forma isolada.

Todos esses problemas podem culminar na evasão escolar, que também representa um grande desafio para a gestão escolar (Silva Filho; Araújo, 2017). A pobreza e a vulnerabilidade associados aos fatores já citados, causam o aumento da taxa de evasão escolar (Rosa; Silva, 2021). Portanto, a gestão escolar nessas áreas requer estratégias específicas para lidar com esses desafios e pode desempenhar um papel crucial na mitigação da vulnerabilidade social, pois influencia diretamente o ambiente educacional (Libâneo, 2015).

De acordo com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, construída e publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda não homologada, uma das competências do diretor escolar é a de desenvolver a equidade. Com base no documento, a direção da escola precisa ampliar seus conhecimentos sobre equidade e adotar estratégias para promovê-la por meio de ações, contribuindo para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Na prática, o diretor deve

Garantir um ambiente escolar propício e o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar de cada estudante; garantir experiências de ensino adequadas para estudantes com necessidades

educacionais específicas, sua inclusão nos processos de aprendizagem, sua participação no contexto da escola e o máximo desenvolvimento das suas potencialidades, bem como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; garantir e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ensino Individualizado - PEI adequados aos estudantes com necessidades educacionais especiais (CNE, 2021, p. 19).

Além disso, o documento cita que o diretor escolar deve desenvolver competências na dimensão pessoal e relacional. Nesse ponto, o CNE (2021, p. 23) define que esse profissional deve atuar com princípios éticos, equidade e justiça, de modo a “buscar a superação das desigualdades educacionais”.

O diretor deve assegurar na escola um ambiente educativo de respeito às diferenças, acolhedor e positivo, apoiado em valores democráticos, como condição de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos estudantes, contribuindo significativamente para reduzir as desigualdades educacionais. Desenvolver ação formativa na convicção de que todos os estudantes podem aprender e incentivar atitudes e comportamentos progressivamente responsáveis e solidários (CNE, 2021, p. 19).

Em contextos de pobreza, a gestão escolar é fundamental para superar desafios educacionais e pode desempenhar ações para enfrentamento do contexto vulnerável.

[...] os modos de funcionamento da escola são práticas educativas, eles educam e ensinam, propiciam aprendizagens, produzem mudanças no modo pensar e agir das pessoas. Isso pode ser comprovado desde a concepção de gestão que vigora na escola, a estrutura de gestão, o processo de tomada de decisões, as formas de relacionamento entre as pessoas, até o modo como funcionam a entrada das crianças na sala de aula, o relacionamento do pessoal administrativo com os alunos, o relacionamento entre as professoras, a distribuição da merenda, a higiene dos banheiros, a limpeza, etc. Todas essas práticas carregam um forte sentido educativo e de aprendizagem (Libâneo, 2015, p. 2).

Nesse sentido, é possível que a escola adote práticas que intensifiquem a desigualdade social preexistente<sup>7</sup>, assim como afirmam Bourdieu e Passeron (1992). Entretanto, faz-se

---

<sup>7</sup> É comum que a estrutura curricular e as práticas pedagógicas das escolas privilegiem os conteúdos que são mais favoráveis aos estudantes pertencentes às camadas de maior nível socioeconômico da população (Dubet; Duru-Bellat; Vêréout, 2012), ao passo que marginalizam os alunos mais desfavorecidos econômica e culturalmente, que acumulam mais dificuldades de aprendizagem e, assim, enfrentam mais desafios na mobilidade e ascensão social. Outra prática que pode contribuir com a reprodução das desigualdades é o foco nos resultados individuais e nas avaliações externas, em que a escola coloca as notas, as posições em *rankings*, as metas e os prêmios educacionais como centro do processo educativo e finalidade maior da educação, em busca de maiores recursos financeiros. Isso significa que os fatores sociais e econômicos da realidade do alunado são desconsiderados, dando início a uma segregação forte baseada em desempenho, como as turmas divididas entre os “melhores” e os “piores”. Por vezes, essa lógica de competitividade existe entre as instituições escolares, que deveriam dar espaço para a equidade. Além disso, escolas que não valorizam a diversidade e não colocam em prática ações comprometidas com a justiça social, também fortalecem e legitimam as desigualdades sociais e as transformam, também, em desigualdades educacionais.

necessário pensar em estratégias eficazes<sup>8</sup> de gestão que tenham potencial de romper com esse ciclo de reprodução da pobreza e da desigualdade.

[...] políticas públicas de gestão para equidade, aplicadas ao processo de escolarização na educação básica, devem refletir sobre o acesso e a permanência do aluno, desde que a escola esteja voltada para igualdade de direitos, desenvolvendo ações realmente relevantes para todos, independentemente de suas dificuldades e classe social. Assim sendo eliminará fatores responsável [sic] e associados a maiores desigualdades intraescolar. Tais práticas significam proporcionar maior equidade na educação básica (Lima; Mota; Leal, 2019, p. 84).

Torna-se pertinente refletir acerca de como o gestor pode contribuir com a redução das desigualdades sociais no âmbito escolar. As possibilidades incluem uma gestão escolar capaz de criar um ambiente inclusivo, que ofereça suporte acadêmico e emocional e que possa promover a equidade em seus processos, contribuindo assim para a redução da vulnerabilidade social entre os alunos. Depois de levantamento realizado na literatura (Fundação Victor Civita, 2013; Unesco, 2019), foi possível construir um quadro teórico com as principais formas de redução das desigualdades sociais e escolares. Nessa perspectiva, compreendemos que, no interior da escola, essas formas de redução das desigualdades podem ser trabalhadas didaticamente em administrativas, pedagógicas, curriculares e avaliativas.

Quadro 4 – Principais formas de redução das desigualdades no nível da escola e da gestão escolar

EM NÍVEL DA ESCOLA E DA GESTÃO ESCOLAR			
ADMINISTRATIVAS	PEDAGÓGICAS	CURRICULARES	AVALIATIVAS
Proporcionar boas condições de ensino	Incentivar a colaboração entre estudantes com diferentes níveis de desempenho	Combater formas de discriminação a partir dos conteúdos escolares	Evitar baixas expectativas para os alunos com baixo rendimento
Incentivar um bom clima escolar	Realizar o processo de divisão de turmas com cautela	Definição dos conteúdos trabalhados com referência à realidade local	Oferecer suporte de acordo com as necessidades de cada aluno para que todos alcancem bons resultados
Incentivar a participação das famílias na escola	Planejamento de atividades para acompanhamento dos estudantes com mais dificuldades	Promover um ambiente inclusivo	Alocar os professores de acordo com a dificuldade das turmas, com vistas aos resultados esperados
Construir o Projeto Político-Pedagógico de forma coletiva e ajustado à realidade dos alunos	Monitorar a frequência para identificar aqueles que estão em risco de abandonar os estudos	Proporcionar momentos de lazer e cultura que os alunos não acessariam fora da escola	

<sup>8</sup> Nesse caso, as estratégias eficazes são entendidas como ações planejadas de forma democrática, envolvendo tanto o poder público como os indivíduos que compõem a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias, líderes comunitários e instituições parceiras. A partir disso, o planejamento pode ser colocado em prática para alcançar os objetivos pretendidos com sucesso, caracterizando tal ação como uma ação eficiente. Alguns exemplos estão organizados no Quadro 3 (página 67) e no Quadro 4 (página 70) desta dissertação.

Garantir formação continuada da equipe da escola	Estimular o diálogo na sala de aula		
--	-------------------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse sentido, a gestão da escola pode: a) adotar práticas voltadas para a inclusão; b) ofertar apoio socioemocional para alunos e equipe; c) garantir boa infraestrutura e acesso igualitário a oportunidades e recursos educacionais de qualidade, visando a equidade; d) valorizar a diversidade no corpo docente e discente; e) fortalecer os mecanismos democráticos da escola, como o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar; f) oportunizar parcerias com a comunidade, estimulando o envolvimento comunitário diante das carências mais singulares dos estudantes vulneráveis; g) proporcionar um clima saudável no ambiente escolar, para que existam bons relacionamentos entre alunos e entre estes e os professores, oportunizando um ambiente propício ao aprendizado; h) combater formas de discriminação; i) garantir formação continuada e participação coletiva para discussão de desafios, problemas e dificuldades; j) evitar separar turmas pelo critério de nota e desempenho, abrindo espaço para turmas heterogêneas e valorizando a diversidade de gênero, raça e classe social; k) desenvolver iniciativas como: reforço escolar, monitoria, atendimento psicológico, ensino profissionalizante, intercâmbios, bolsas de estudo, feiras de ciências, aulas de campo, palestras sobre temas emergentes na comunidade, momentos de lazer, entre outros.

Essas iniciativas podem amenizar os efeitos da desigualdade e proporcionar vivências escolares em um ambiente mais acolhedor e humanizado, com mais respeito às trajetórias individuais e coletivas, atendendo integralmente aos estudantes e garantindo seu direito à cidadania e à educação de qualidade. Como ressaltam Lima, Mota e Leal (2019, p. 83), “as ações educativas equânimes são de grande importância para os alunos menos favorecidos, beneficiando-os com um ensino de qualidade e evitando assim prejuízo no seu processo educacional e, conseqüentemente, na sua formação e emancipação como cidadão social”.

A condução da escola, sob a inspiração e determinação desses princípios, cabe ao diretor, o qual tem as atribuições, entre muitas outras, de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico. Para tanto, respeitando e ajudando a implementar as normas da gestão democrática da rede ou do sistema de ensino no qual atua, deve garantir a participação dos profissionais da escola na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como a participação das comunidades escolar e local no Conselho Escolar, além dos outros colegiados possíveis, como Grêmio Estudantil. Portanto, seu papel é determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos (CNE, 2021, p. 1).

Conforme citado, o objetivo é a concretização de uma gestão verdadeiramente democrática, que respeite o contexto em que está inserida e busque lidar com seu cotidiano de modo a enfrentar desafios e solucionar problemáticas. Trata-se de uma gestão comprometida com a formação continuada para professores e funcionários, que busque estabelecer parcerias com organizações locais e que seja sensível com a realidade de pobreza do seu entorno, mobilizando todos na construção de um ambiente inclusivo, equitativo, acolhedor e que respeite a diversidade.

A gestão escolar precisa mobilizar-se na busca por caminhos e propostas para a efetivação de perspectivas e processos emancipatórios destes contextos vulneráveis que possam dar conta de produzir mais dignidade às crianças em situação de vulnerabilidade social. Como destaque das perspectivas emancipatórias encontramos a luta pela efetivação de políticas públicas, o papel da gestão escolar, a educação integral e a intersetorialidade como alguns dos caminhos [...] (Costa, 2023, p. 54).

Entretanto, é certo que existem diversos perfis de profissionais, logo, uma diversidade de formas de conduzir a gestão escolar. A pesquisa de Marinho (2022) reflete sobre essa questão. A partir de sua pesquisa empírica, a autora constatou que os diretores das escolas assumem posturas diferenciadas mesmo em um cenário semelhante frente aos desafios e dificuldades comuns a instituições vulneráveis.

Mesmo em contextos similares de atuação, os diretores, junto do seu coletivo de trabalho, assumem diferenciadas estratégias para lidar com as dificuldades que ultrapassam seus muros, o que contribui para a configuração de diferentes perfis de gestão. As práticas dos gestores tanto podem estar associadas à reprodução das desigualdades no interior das escolas públicas quanto traduzir esforços para ampliar as possibilidades de diálogo e de participação dos atores escolares no processo educativo de crianças e jovens da comunidade. Entre os achados de análise dos dados da pesquisa de campo, foi possível evidenciar que há diretores com perfis mais rígidos, de controle e disciplinamento dos corpos dos estudantes e dos espaços de convívio; e há aqueles que atuam como mediadores das relações construídas no espaço escolar. Uns optam por melhorias nos ambientes em prol de um clima escolar agradável, despertando sentimentos de cuidado, zelo e pertencimento à escola. Outros gestores se restringem ao cumprimento de metas de aprendizagem, seguindo itinerários pautados nos indicadores e nos resultados das avaliações externas (Marinho, 2022, p. 286).

Ademais, é relevante refletir que a escola não pode, sozinha e de forma isolada, diminuir as desigualdades. Como está inserida em um contexto maior, em um sistema político e econômico, depende também de fatores externos. Portanto, “precisamos entender a escola pública na sua complexa trama atual, envolvendo questões econômicas, políticas, culturais e educacionais” (Yannoulas; Assis; Ferreira, 2012, p. 349). Aqui entra o poder público como peça-chave na redução da vulnerabilidade social da população.

Visando a promover inclusão e equidade na educação, os governos precisam mobilizar recursos humanos e financeiros, alguns dos quais podem não estar sob seu controle direto. É essencial formar parcerias entre as principais partes interessadas que podem apoiar e dominar o processo de mudança. Esses interessados incluem: pais/responsáveis, professores e outros profissionais da educação; formadores de professores e pesquisadores, diretores escolares e gestores de educação, políticos tomadores de decisão e provedores de serviço em outros setores (exemplo: saúde, proteção infantil e serviços sociais); organizações da sociedade civil, e membros de minorias que estão em risco de exclusão (Unesco, 2019, p. 28).

Além disso, a escola também depende da Secretaria de Educação. Assim afirma o Manual para garantir inclusão e equidade na educação, desenvolvido pela Unesco:

A equipe gestora não está sozinha no esforço de reduzir a desigualdade de desempenho dos alunos. Essa responsabilidade também cabe à secretaria de educação. Afinal, ela tem o poder de tomar medidas que envolvem a aplicação de recursos e impactam todas as escolas da rede (Unesco, 2019, p. 15).

Portanto, também foi construído um segundo quadro teórico com as principais propostas para redução das desigualdades sociais e escolares, tendo em vista a responsabilidade dos sistemas educacionais e do poder público. Por questões didáticas, essas formas de redução podem ser agrupadas em políticas, gestão, financiamento, formação e pedagógicas, admitindo que essas ações estão intrinsecamente relacionadas entre si.

Quadro 5 – Principais formas de redução das desigualdades no nível dos sistemas educacionais e do poder público

<b>EM NÍVEL DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E DO PODER PÚBLICO</b>				
<b>Ações Políticas</b>	<b>Gestão Educacional</b>	<b>Financiamento</b>	<b>Formação</b>	<b>Ações Pedagógicas</b>
Promover políticas educacionais com equidade e continuidade, e não como projetos de campanha	Formular um currículo comum	Investir em políticas compensatórias	Formação específica de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, alinhada com a realidade local	Implementar a jornada integral em instituições enquadradas em situação de vulnerabilidade social
Assegurar a estabilidade do corpo docente através de um projeto consistente de valorização profissional	Rever os critérios de matrícula, evitando seleções de alunos	Distribuir os recursos humanos e financeiros de forma a beneficiar estudantes potencialmente vulneráveis	Instituir grupos de estudo para gestores escolares que estão em escolas vulneráveis, para compartilhamento de estratégias e experiências	Instituir o reforço escolar, com estrutura para que os alunos possam evoluir

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse sentido, é pertinente destacar que, “sem uma política de educação verdadeiramente inclusiva, capaz de alcançar todos os segmentos da sociedade, não será

possível corrigir injustiças e distorções estruturais, que seguirão se reproduzindo indefinidamente” (Neves, 2022).

## **4 GESTÃO ESCOLAR EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL EM FORTALEZA (CE): REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA**

Este capítulo está reservado às análises dos dados obtidos durante a investigação por meio da observação e das entrevistas semiestruturadas (apêndice 1). No primeiro momento, o capítulo trata da Gratificação de Incentivo à Lotação (GIL), iniciativa da prefeitura municipal de Fortaleza (CE) para escolas localizadas em bairros vulneráveis, que contempla a escola amostra da pesquisa. Depois, caracteriza-se o bairro Granja Portugal, onde a instituição pesquisada está localizada. Por conseguinte, realiza-se a caracterização da EMEIF Educador Paulo Freire. No terceiro, há a análise mais pontual da observação, tentando enxergar os aspectos relativos à rotina da gestão escolar em território de vulnerabilidade social em Fortaleza (CE), em suas ações concernentes às questões pedagógicas, administrativas e financeiras. No quarto tópico do capítulo, ocorre a materialização das análises a partir das entrevistas com os sete sujeitos sobre a gestão e sua atuação na escola, localizada em território de vulnerabilidade social.

### **4.1 Gratificação de Incentivo à Lotação (GIL)**

Publicada no Diário Oficial do Município (DOM) n. 16.294/2018, a Lei Complementar n. 248, de 27 de junho de 2018, “altera a Lei Complementar n. 217, de 31 de março de 2016, que regulamenta a Gratificação de Incentivo à Lotação, prevista no inciso VIII, art. 98, da Lei Municipal n. 5.895, de 13 de novembro de 1984, e dá outras providências”. A GIL está prevista no inciso VIII do art. 98 da Lei Municipal n. 5.895, de 13 de novembro de 1984, isto é, no Estatuto do Magistério de Fortaleza.

Em seu segundo artigo, a Lei estabelece que a Gratificação de Incentivo à Lotação (GIL) será paga aos profissionais que ocuparem cargos no Núcleo de Atividades Específicas da Educação, no Núcleo de Atividades de Apoio à Docência e que estiverem como Secretário de Unidade Escolar, Assistente da Educação Infantil (mesmo que substituto), Grupo Ocupacional Tático e Agente Administrativo, desde que estejam lotados em unidades escolares que são contempladas com o incentivo em questão, definidas por Decreto do Chefe do Poder Executivo. O pagamento é feito pela razão de 30% sobre a remuneração. Entretanto, é pertinente ressaltar que o pagamento está condicionado ao cumprimento de 100% de frequência do profissional no mês, não sendo permitidas faltas, nem mesmo com apresentação de atestado médico. Farão jus

a GIL apenas os casos de falta por licença médica, licença-maternidade e disposição para o Tribunal do Júri.

A GIL surge no cenário fortalezense como parte da política educacional, numa tentativa de garantir a lotação de bons profissionais nas escolas periféricas de difícil acesso, tanto pelas longas distâncias como pelo cenário vulnerável, marcado pela pobreza, pela violência e pela criminalidade. A partir da luta protagonizada pelo Sindicato União dos Trabalhadores em Educação – Nossa Escola de Luta (SINDIUTE), a Secretaria Municipal de Educação (SME) instituiu a GIL para pagamento de abono aos professores e servidores que atuam em localidades vulneráveis. Inicialmente, esse incentivo se chamava Gratificação de Difícil Acesso e contemplava apenas cinco escolas que eram muito distantes e que careciam de transporte público. O sindicato de educação foi atuante em defesa do aumento das escolas contempladas. Além disso, lutou em prol de que escolas que contavam com outros tipos de vulnerabilidades sociais também recebessem o benefício. Com as ações sindicalistas, essa lista aumentou substancialmente.

**4.2** De acordo com o *Jornal O Povo* (2018), 72 escolas recebiam o benefício, distribuídas em 29 bairros do município. Na época da matéria, a secretária de finanças do SINDIUTE afirmou que 80 escolas estavam em lista de espera para receber a GIL. Ela cita o bairro Granja Lisboa como um dos bairros com mais escolas de difícil acesso e com mais violência. A escola pesquisada está localizada no bairro vizinho, Granja Portugal. A rua da instituição faz parte dos dois bairros e a escola está bem ao lado da fronteira com o referido bairro, a uma distância de menos de 2 km. Isso demonstra que a EMEIF Educador Paulo Freire está rodeada de territórios vulneráveis. A secretária também enfatiza que essa escolha da listagem das escolas é feita a partir de dados, estatísticas e declarações expedidas pela Secretaria da Segurança do município. **O bairro Granja Portugal**

O território do bairro Granja Portugal está situado na zona oeste de Fortaleza, inserido no “Grande Bom Jardim” e pertencente à Secretaria Executiva da Regional 5 (SER V). O termo “granja” significa “pequena propriedade rural”. No ano de 1962, uma imobiliária realizou a compra da fazenda Bom Jardim, que era propriedade de um comerciante chamado José Augusto Torres Portugal. Dois anos depois, em 28 de dezembro de 1964, esse território transformou-se no loteamento denominado Granja Portugal, composto por cerca de 2,9 mil lotes (Moreira, 2004).

No que diz respeito à sua história, destaca-se que a população do bairro foi se tornando mais densa por meio da construção desordenada do bairro. Portanto, desde a sua origem, Granja Portugal é marcada pela precariedade e pela ausência de serviços públicos. Moreira (2004)

aponta esses fatos e complementa que estes foram responsáveis por uma ocupação territorial repleta de lacunas, em que a escassez de equipamentos básicos de atendimento à população e a inexistência de atrativos de todos os tipos dificultavam o preenchimento de muitas áreas. Atualmente, o espaço é caracterizado por “favelas, ocupações ilegais, [...] áreas de risco, resultado de assentamentos espontâneos em partes de loteamentos não utilizados ou subutilizados, ocupados por população de baixíssima renda” (Moreira, 2004, p. 80). Assim, é evidente que o bairro Granja Portugal possui precariedade estrutural e abandono do poder público desde a sua gênese.

O IDH-b mostra que Granja Portugal está entre os 12 bairros mais vulneráveis do município, sendo este 0,190. Além disso, possui IDH-Renda de 0,028, fazendo com que ocupe o 6º lugar no *ranking* dos 10 piores bairros do município no que tange à renda. O bairro também aparece entre os 10 piores de Fortaleza em relação ao IDH-Educação, ocupando o 8º lugar com sua pontuação de 0,895 (Sala Situacional, 2010). Em pesquisa realizada por Barreto, Santos e Carvalho (2017) sobre a pobreza multidimensional nos bairros de Fortaleza, constatou-se que o bairro Granja Portugal está em 3º lugar no *ranking* dos “piores” bairros do município, em relação à pobreza e ao desenvolvimento, segundo dados do Censo (2000, 2010) e do PNUD (2013).

Segundo dados do Sistema de Monitoramento Diário de Agravos (SIMDA), Granja Portugal possui 43.712 habitantes e conta com 11.860 domicílios particulares permanentes, 39.651 residentes (sendo 19.172 homens e 20.479 mulheres), com uma média de 3,7 moradores por registro domiciliar. O índice de envelhecimento é de 19%. Conforme os dados dos Fóruns Territoriais de Fortaleza, realizados a partir do Plano Fortaleza 2040<sup>9</sup>, no bairro estão presentes 23 equipamentos públicos municipais, sendo eles: 3 Centros de Educação Infantil (CEI), 1 Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), 1 Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), 1 Centro de Qualificação Profissional (CQP), 1 Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), 8 escolas municipais de tempo parcial, 2 Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS), 3 anexos de escolas e 3 creches conveniadas.

---

<sup>9</sup> É uma iniciativa do Instituto de Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR), da Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE), cujo planejamento inclui estratégias para implementar até o ano de 2040, no que tange a urbanização, mobilidade e desenvolvimento socioeconômico. O Plano está organizado em sete eixos ou objetivos estratégicos, quais sejam: a) equidade territorial, social e econômica; b) cidade conectada, acessível e justa; c) vida comunitária, acolhimento e bem-estar; d) desenvolvimento da cultura e do conhecimento; e) qualidade do meio ambiente e dos recursos naturais; f) dinamização econômica e inclusão produtiva; e g) governança municipal. Os Fóruns Municipais acontecem através de uma divisão por bairros, em que é realizado um mapeamento do perfil do território, bem como o levantamento de propostas para alcançar objetivos relacionados a cada eixo.

Figura 8 - Rua do bairro Granja Portugal



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

*Na imagem acima, é possível visualizar a estrutura do bairro e de suas ruas, evidenciando marcas de uma construção desordenada e de seu estado vulnerável. De acordo com a agenda do Fortaleza 2040, a Granja Portugal reivindica políticas públicas dirigidas para as dimensões territoriais, sociais e econômicas, voltadas para questões de melhoria habitacional, criação de núcleos de mediação de conflitos, ampliação dos conselhos comunitários de defesa social (CCDS), melhoria da segurança pública, recuperação socioambiental do Rio Maranguapinho, universalização da cobertura de esgotamento sanitário e ampliação de oportunidades para a comunidade (implantação de brinquedotecas, academias ao ar livre, bibliotecas, oferta de esporte e lazer de forma gratuita, construção de praças, espaços culturais, promoção de eventos etc.). Abaixo, é ilustrada a situação de abandono do bairro. Cenas como essas são comuns em seus arredores: lixo despejado de*

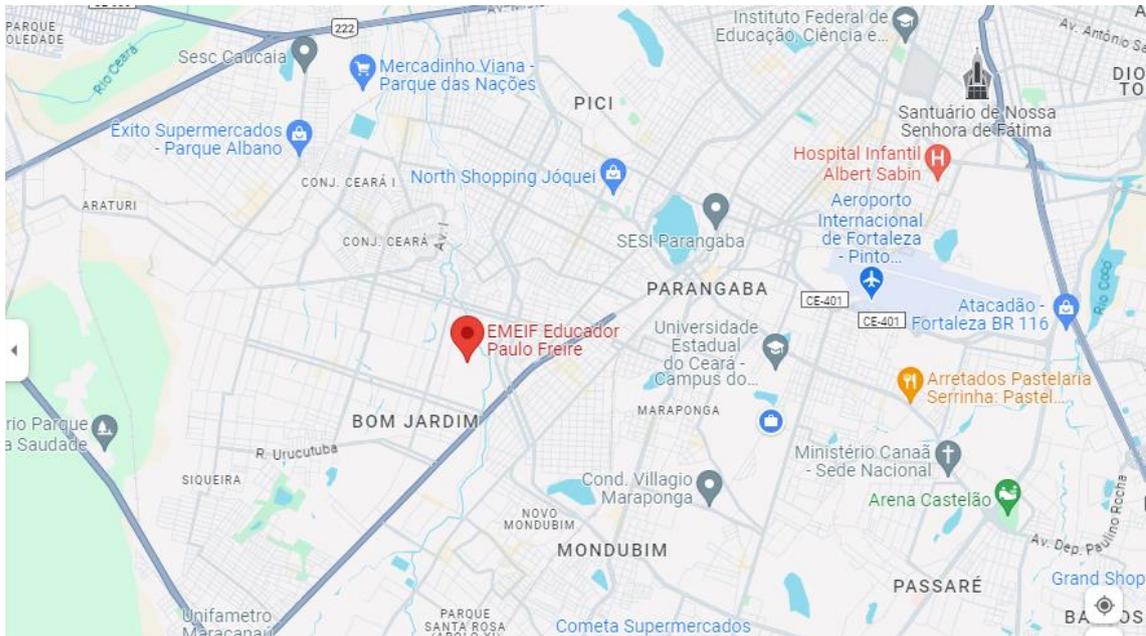
*forma inadequada por todos os lugares, compondo a paisagem vulnerável.* Figura 9 - Cenário do bairro Granja Portugal



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

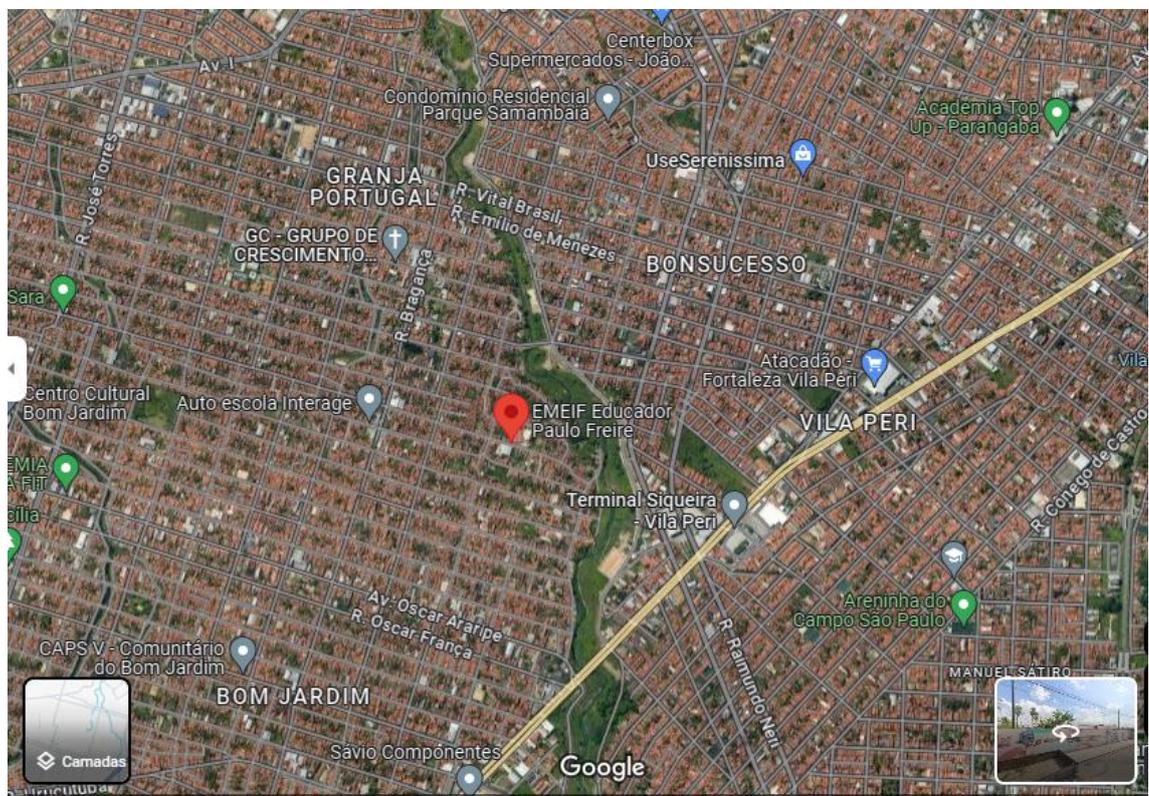
Nas proximidades dos dois cenários apresentados, está localizada a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Educador Paulo Freire, assim como é possível visualizar na Figura 10. A imagem situa a unidade escolar dentro do bairro, em um nível maior, ao passo que é possível perceber também bairros vizinhos. Além disso, através dos mapas *online*, também se pode visualizar sua localização via satélite, de forma mais aproximada, assim como evidencia a Figura 11, a fim de se observar onde está situada no interior do território pesquisado.

Figura 10 - Mapa com a localização da EMEIF Educador Paulo Freire



Fonte: Google Maps (2023).

Figura 11 - Mapa com localização em satélite da EMEIF Educador Paulo Freire



Fonte: Google Maps (2023).

Além de realizar a caracterização do bairro, considerou-se pertinente apresentar também dados acerca da escola pesquisada, conforme seção a seguir.

### 4.3 EMEIF Educador Paulo Freire

A escola está localizada na rua Coronel Fabriciano, n. 452, no Bairro Granja Portugal, na periferia do município de Fortaleza, nas proximidades do Rio Siqueira e das favelas Luminosa e Mar Vermelho. Seu funcionamento teve início no mês de agosto do ano de 1997. Entretanto, sua data de inauguração consta como 10 de outubro do mesmo ano, através do ato de criação n. 10.191, publicado no Diário Oficial do Município n. 11.234 de novembro de 1997. A escola recebeu esse nome devido à homenagem ao educador Paulo Freire, que havia falecido em maio do mesmo ano em que a escola começou a funcionar. A escola foi construída em um sítio que possuía uma casa de taipa. Nessa propriedade, morava uma família de parentes do proprietário. A população relata que a Prefeitura comprou o terreno diretamente do dono, por meio da indicação de um líder da comunidade.

Vale ressaltar, ainda, que a construção de uma escola patrimonial nesse território não teve sua origem atrelada à movimentação da comunidade. Na verdade, partiu de uma iniciativa da administração municipal, o que representa baixo interesse da população e baixa valorização da educação. Nesse caso, a construção da escola foi motivada, além da própria demanda existente no bairro e adjacências, pela necessidade de acabar com as escolas de cogestão com o estado, que não conseguiam atender com qualidade o grande contingente de alunos do bairro. Portanto, a prefeitura compreendia que não estavam suprindo as necessidades da população e, assim, foi urgente a construção de uma escola que estivesse comprometida com o atendimento de qualidade aos anseios da comunidade local.

Inicialmente, o núcleo gestor foi definido por indicação e nomeação da Prefeitura. Em relação à equipe de professores, muitos docentes estavam na escola como temporários, o que comprometia a qualidade do ensino ofertado. Em 2001, foi realizado concurso público, sendo mais um acontecimento de importância que marcou a escola. Na imagem abaixo, é possível perceber como está a fachada da escola atualmente.

Figura 12 - Muro da EMEIF Educador Paulo Freire



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

No que diz respeito ao entorno da escola, caracteriza-se como muito vulnerável. As ruas são bastante estreitas, sem asfalto e com muitos becos, esgotos a céu aberto por falta de saneamento básico, lixo, paredes pichadas e residências com estrutura precária. É um território bastante isolado, distante das avenidas principais e, por isso, de difícil acesso. A escola está localizada no meio de uma comunidade muito carente, desprovida de equipamentos públicos de atendimento à população. É possível perceber que no entorno da escola está presente apenas uma outra escola, a EEFM São Francisco de Assis. Além disso, a região é comandada pelos Guardiões do Estado (GDE), facção que, por vezes, entra em confronto com outro grupo faccionado pela posse de liderança do território. Esse grupo possui, hoje, cerca de 25 mil membros (Freitas, 2021).

As Figuras 13 e 14 evidenciam as marcas de poder da facção, que realiza pichações nas paredes para demarcar a territorialidade e mostrar para a comunidade quem está na liderança daquele espaço. Na Figura 14, também é evidente a situação de pobreza da população do bairro, através da moradia precária, que é bastante representativa, pois se assemelha com os demais domicílios da localidade.

Figura 13 - Entorno da EMEIF Educador Paulo Freire com pichação da facção GDE



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 14 - Entorno da EMEIF Educador Paulo Freire com pichação da facção GDE



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

A escola possui 591 estudantes matriculados. Desses, são 149 matrículas da educação infantil, 194 do ensino fundamental anos iniciais e 248 do ensino fundamental anos finais. Na etapa do ensino fundamental anos finais, cada turma tem uma média de 35 alunos, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A gestão escolar está organizada com 2 coordenadoras, 1 diretora e 1 secretário escolar.

Em relação à estrutura física, é uma escola bem ampla, assim como pode ser observado na imagem abaixo, que mostra o pátio da escola e o acesso a algumas salas de aula (Figura 15). A escola possui 15 salas de aulas, uma biblioteca, um jardim, um refeitório, uma sala de AEE, uma quadra coberta, rampas de acesso, um bebedouro, dois pátios internos, cinco banheiros para alunos, cozinha, dois almoxarifados, depósito de alimentos, sala de professores, sala de direção, sala de coordenação, pátio e garagem.

Figura 15 - Pátio da EMEIF Educador Paulo Freire



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

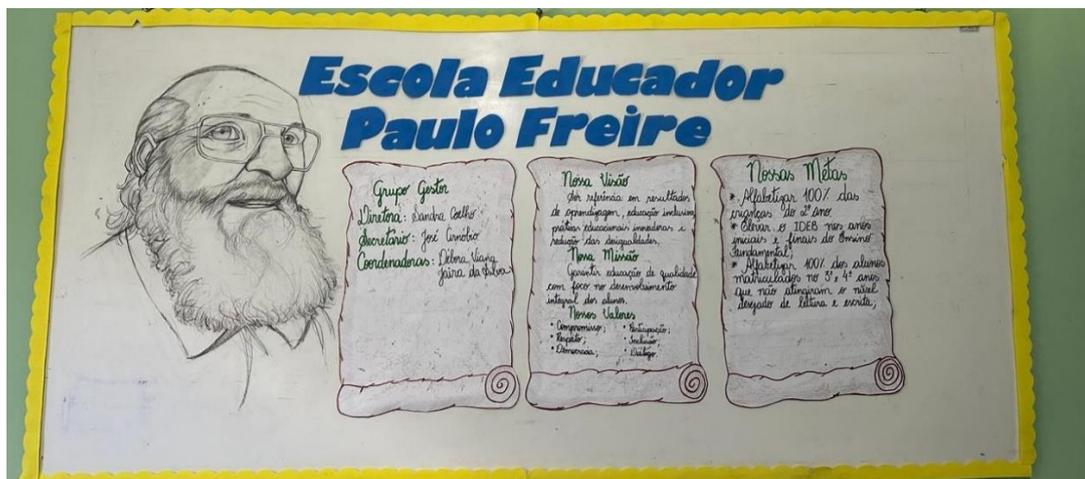
As visitas à escola ocorreram durante todo o mês de outubro de 2023, e se deram de forma bastante tranquila. Desde o primeiro momento, senti-me acolhida por todos, tanto pela

gestão como pelos demais funcionários. Sempre fui bem recebida, com muito interesse, disponibilidade e receptividade.

Através da leitura do Projeto Político-Pedagógico, identifica-se a clareza de que a escola está inserida em um contexto de pobreza e vulnerabilidade. A escola possui cerca de 90% de seu público beneficiários do Bolsa Família. No documento, é citado sobre a população extremamente carente, marcada pelo desemprego ou pela sobrevivência por meio da economia informal. Também é mencionado o fato de as famílias não possuírem controle de natalidade, o que pode ser observado por meio dos altos níveis de gravidez na adolescência. Além disso, também consta no documento, aspectos relacionados a vulnerabilidade territorial, visto que a escola está muito próxima do Rio Maranguapinho. Muitas casas ao redor da instituição sofrem com alagamento e inundação devido à enchente do rio, o que acaba desabrigando muitas famílias. Trata-se de um território precarizado, onde há presença de bastante esgoto e lixo, sendo as ruas não asfaltadas o único espaço de lazer das crianças, jovens e adultos.

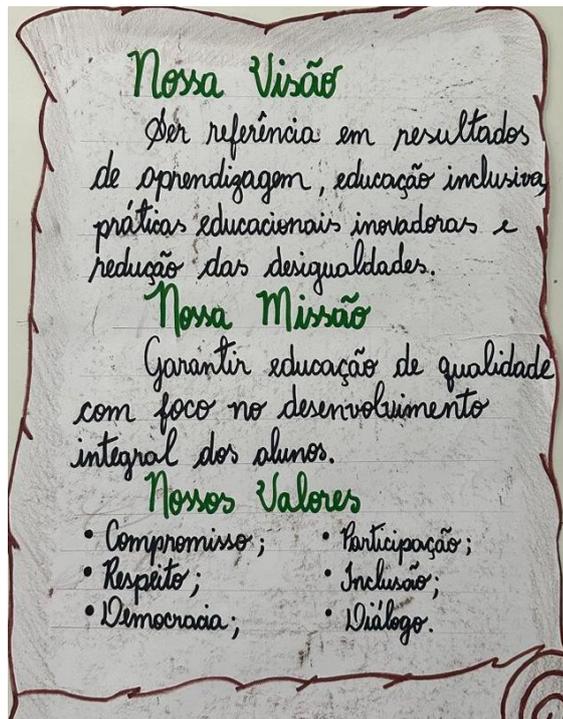
Na parede da sala da equipe gestora, pode-se perceber como essa realidade é clara para a escola. Estampado na parede, existe um quadro contendo a visão, missão, valores e metas da instituição. A partir desse instrumento, a escola revela que busca ser referência em resultados de aprendizagem, educação inclusiva, práticas educacionais inovadoras e redução das desigualdades, com foco no desenvolvimento integral dos alunos e tendo como valores norteadores o compromisso, o respeito, a democracia, a participação, a inclusão e o diálogo, assim como pode ser conferido nas imagens a seguir.

Figura 16 - Quadro da escola: visão, missão, valores e metas



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Figura 17 - Quadro da escola: redução das desigualdades



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

No documento, também são apontadas as dificuldades vivenciadas pela escola, como: água acumulada na entrada da escola em dias de chuva, ausência de auditório, ausência de um laboratório de ciências, falta de segurança, insuficiência de recursos humanos para auxiliares de secretaria, bibliotecário e segurança de portaria, indisciplina dos alunos, baixo nível de aprendizagem, falta de acompanhamento das famílias e falta de cursos que possam envolver a comunidade na culinária, no artesanato, na pintura etc. No quadro abaixo, é possível verificar uma síntese contendo as dificuldades e necessidades da escola, segundo seu projeto pedagógico.

Quadro 6 – Síntese das dificuldades e necessidades da escola segundo seu PPP

DIMENSÃO	DIFICULDADES	NECESSIDADES
<b>Físico-estrutural</b>	Acúmulo de água na entrada da escola em dias de chuva	Separar a sala de audiovisual da biblioteca
	Ausência de auditório para: reuniões, vídeo e apresentação em geral	Adequar a sala de leitura e o reforço escolar, visando um melhor atendimento ao aluno
	Falta de um laboratório de ciências	Ampliar a rede de esgoto
<b>Administrativa</b>	Falta de segurança	Ampliar recursos humanos para atuar na portaria no sentido de manter constantemente um profissional, a fim de proporcionar uma maior segurança aos alunos e aos funcionários

	Falta de auxiliares de secretaria, bibliotecário e recursos humanos para a portaria	Conseguir um bibliotecário
<b>Pedagógica</b>	Dificuldade de alguns professores em lidar com indisciplina dos alunos e com a utilização da biblioteca como ferramenta de ação leitora	Desenvolver práticas lúdicas e efetivas dentro de sala de aula
	Nível de aprendizagem dos alunos de uma forma geral é baixo	Sensibilizar professores e funcionários para um maior compromisso no exercício de suas funções
	Falta do acompanhamento dos pais nas atividades escolares	Despertar nos alunos uma maior motivação pelas atividades escolares
	Falta de pontualidade de alguns alunos e alguns professores	Despertar maior envolvimento dos pais
<b>Relacional</b>	Falta de compromisso de alguns professores e funcionários	Buscar formas, seja através de capacitação dos professores, palestra com os pais e projetos com os alunos para melhorar a atuação entre eles na escola
	Falta de cursos que envolvam a comunidade (pintura, artesanato, culinária)	Articular os diversos segmentos e estabelecer um relacionamento efetivo entre escola e comunidade

Fonte: Elaboração própria com informações retiradas do PPP da escola (2024).

O PPP faz menção aos reflexos negativos na educação de uma sociedade desigual e violenta, exprimindo o desejo de trabalhar numa perspectiva de formar um cidadão crítico, político, criativo, solidário e participativo na sociedade. Além disso, o documento expressa o desejo de um Conselho Escolar mais atuante, bem como o desejo por uma escola transformadora, que não seja reprodutora de uma ideologia existente, dominante e repressora. Para finalizar, o PPP denuncia a falta de compromisso dos órgãos competentes na melhoria da educação do município, ressaltando a necessidade de políticas públicas para aprimorar a qualidade do Ensino Fundamental em Fortaleza (CE). Após a caracterização da escola e seu entorno, serão abordadas, na seção a seguir, as evidências a partir das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, acerca das temáticas da pobreza, vulnerabilidade social e desigualdade social.

#### **4.4 Gestão Escolar e território de vulnerabilidade: evidências a partir das entrevistas**

Nesta seção, são apresentadas as evidências a partir das entrevistas realizadas na escola da rede pública municipal de Fortaleza (CE), que contaram com a participação da equipe gestora (diretora escolar, coordenadora pedagógica e secretário escolar), professores, alunos,

funcionários e mães. De modo a garantir os princípios éticos da pesquisa e proteger a identidade dos participantes, estes não serão identificados pelo nome. Ao longo do texto, serão mencionados por meio de sua função e/ou por siglas, assim como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 7 – Siglas e funções de identificação dos participantes

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SIGLA DE IDENTIFICAÇÃO</b>
Diretora Escolar	DE
Coordenadora Pedagógica	CP
Secretário Escolar	SE
Professor	P1
Professora	P2
Aluno 1	A1
Aluno 2	A2
Aluno 3	A3
Aluno 4	A4
Mãe 1	M1
Mãe 2	M2
Mãe 3	M3
Mãe 4	M4
Mãe monitora 1	MM1
Mãe monitora 2	MM2
Mãe monitora 3	MM3
Mãe monitora 4	MM4

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir das falas dos sujeitos acima, foi possível identificar questões de destaque para análise na pesquisa. De acordo com o processo de categorização (ver seção 2.4), os conteúdos das entrevistas foram organizados em três categorias: a) território; b) pobreza e vulnerabilidade social; e c) gestão escolar e sua atuação em territórios vulneráveis. Para tanto, assim será organizada esta seção.

#### 4.4.1 Escola e território: conflitos e disputas

Entre os pontos que surgiram com maior frequência, está a temática da presença das facções criminosas no bairro periférico da Granja Portugal, notória durante as falas dos entrevistados. Portanto, é relevante realizar uma contextualização acerca de como esses grupos organizados surgiram e de como atuam no Ceará e em Fortaleza. Além disso, as entrevistas

revelam como as facções influenciam na rotina escolar e nas vidas das famílias da comunidade. Também são apresentados desafios vividos no âmbito da escola, no que diz respeito à criminalidade, à vulnerabilidade social e, portanto, às desigualdades. O crime organizado se expandiu de maneira intensa no estado do Ceará e nas periferias de sua capital. Marinho (2022) aponta que a territorialidade é o exercício de poder exercido em um espaço, com dominação e disputa de grupos, de forma conflituosa. Logo, a territorialidade, que se configura como o conflito entre as facções, é tema bastante presente nos diálogos oportunizados por meio das entrevistas aos sujeitos da pesquisa. Essas questões relativas às facções e à criminalidade apontam para o aprofundamento das discussões a respeito da vulnerabilidade social dos atores presentes na comunidade escolar e do seu entorno.

Atualmente, o Ceará possui quatro facções criminosas: Comando Vermelho (CV), Família do Norte (FDN), Guardiões do Estado (GDE) e Primeiro Comando do Ceará (PCC). Em Fortaleza, a facção criminosa de maior abrangência é o Comando Vermelho (primeira facção do Ceará). Em segundo lugar, está a Guardiões do Estado e, sem seguida, o Primeiro Comando do Ceará. O início desses grupos organizados na região cearense está ligado aos roubos a bancos e, depois, à organização do crime local/de bairro, que foram formando alianças entre si e rivalidades uns com os outros na disputa pela liderança e poder nos territórios.

Com o grande número de mortes e ataques causados pelas facções, é pertinente a discussão e urgente a necessidade de investimento do governo em segurança pública. São marcas das facções os massacres em presídios, ataques a instituições e equipamentos públicos, entre outros. Nesse sentido, é uma característica dominante das facções a violência, que se expressa por meio de diversos crimes, pela dominação da comunidade, com a criação de regras e leis que os moradores precisam respeitar para sobreviver, com base no medo, na ameaça e na insegurança. Assim como afirma Pinheiro (1997, p. 46), “a violência é uma marca característica das relações sociais em países pobres como o Brasil, e como tal, é um elemento de carência social”. Além disso, interfere na dinâmica de vida dos moradores por meio de vários tipos de repressão.

A repercussão desses conflitos nas áreas periféricas pesquisadas denuncia a privação cotidiana dos direitos à habitação, de ir e vir, à cidade, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e, fundamentalmente, a privação do direito à vida. A pobreza e o medo são sustentáculos que mantêm muitos dos moradores forçados a aceitar as dinâmicas impostas pelas facções (Marinho, 2022, p. 208).

Esse cenário se intensifica com o abandono do território pelo Estado. A ausência do Estado é expressa quando se reflete sobre as privações vividas pelas comunidades periféricas, no que tange às suas liberdades individuais, ao acesso a bens e serviços e, no geral, a uma vida

digna, visto que o cotidiano dessa população é impactado pela violência e pela criminalidade, principalmente decorrente das facções criminosas.

As crianças, jovens e adultos periféricos que vivem as interferências dos territórios faccionados não possuem o mesmo direito de participar da vida social como outras pessoas que vivem em localidades distintas. Esses sujeitos perdem o direito de usufruir dos espaços públicos e também o de se relacionar com outros grupos, outras famílias, outras culturas. Mesmo que, no território, exista a presença do equipamento público, como praça, campo de futebol, quadra, centro cultural, isso não quer dizer que ele seja usado por todos que vivem naquele entorno. Dessa forma, aprofunda-se a distância entre as políticas e os equipamentos públicos daqueles que têm seus direitos negados com a conveniência do Estado [...] Quando moradores de bairros faccionados, de alta vulnerabilidade social, sofrem essa privação de forma ainda mais intensa, podemos observar que se desenham variados cenários de exclusão social para essas comunidades (Marinho, 2022, p. 210-211).

A exclusão social das comunidades e a segregação social de seus moradores do restante da cidade, bem como das oportunidades de lazer, cultura, saúde e segurança que ela tem a oferecer, são configuradas por meio dos limites impostos pelo território vulnerável, juntamente com o abandono público.

Essa realidade é perceptível através das falas dos sujeitos entrevistados. Esta seção da pesquisa analisa a percepção da gestão escolar, dos docentes, familiares e alunos da escola em relação à vulnerabilidade social do território em que estão situados, sendo esse território um espaço não somente geográfico, mas também social, levando em consideração as suas condições estruturais, culturais e econômicas.

A gestora comenta que a comunidade é acomodada por uma facção, a Guardiões do Estado (GDE), “conhecida também pelos números 7.4.5, consiste numa reunião de pessoas que fazem o crime, presos e egressos do sistema, dispostos a resistir ao comando de grupos de fora do Estado, estabelecendo resistências e alianças para lutar pela hegemonia do crime no Ceará” (Paiva, 2019, p. 170). Uma característica peculiar que diferencia a GDE de outros grupos faccionados está associada à juventude dos membros, visto que eles aceitam integrantes crianças e adolescentes para atuar diretamente em suas ações (Paiva, 2019), contribuindo com a intensificação da violência. Durante as entrevistas, inclusive, também foi possível identificar alguns estudantes ligados ao funcionamento dessa organização.

A Guardiões do Estado possui um estatuto, feito em 01 de janeiro de 2016, a partir de diversas reuniões ocorridas em Unidades Prisionais de todo o Ceará. No documento de quinze artigos contêm a denominação, os fundamentos e os fins do grupo organizado. O artigo sétimo define que é obrigatório que seus membros contribuam financeiramente para que todos possam ter auxílio dentro e fora do sistema prisional. Eles afirmam que “o que motiva a organização

será sempre expandir e propagar a união e igualdade das favelas em comunhão com a massa carcerária” (Estatuto do GDE, 2016). Atualmente, a GDE é a facção que tem domínio sob a maior parte dos presídios do Ceará, sendo considerada também a maior facção do estado, com cerca de 25 mil filiados e faturamento de 60 milhões por ano (Barros, 2023).

Na entrevista realizada com o núcleo gestor, os profissionais lembraram o acontecimento de um tiroteio na rua da escola, em que foram necessários helicóptero e carros da polícia para realizar a escolta dos funcionários, para que estes pudessem evacuar o local em segurança. Os professores e estudantes entrevistados também mencionaram o ocorrido, enfatizando que foi um dia aterrorizante e que mexeu com todos ao redor da escola. Além disso, comentaram de um furto. O inusitado é que, no outro dia, o ventilador furtado foi devolvido, pois o chefe da facção descobriu e ordenou que fosse enviado de volta para a escola, o que evidencia o poder que os líderes dos faccionados exercem sobre a realidade do entorno, e como isso atinge a instituição de ensino.

Uma outra forma de interferência que as facções exercem sobre a comunidade periférica está relacionada à liberdade de ir e vir no território da cidade. Uma das mães, também monitora da escola, afirma que os moradores do entorno não podem ir para outros bairros, devido à liderança. Na realidade, as pessoas ficam impossibilitadas de transitar até mesmo entre ruas. Uma das mães relata que não é possível nem mesmo ir até a praça do bairro, que está localizada a 1,7km de distância da escola. Ela aponta que, apesar de muito próxima, a praça está “do lado contrário”, referindo-se a um território que está sob a liderança de uma facção rival.

A dificuldade de locomoção não se dá somente para fins de lazer, mas também impede que a população acesse equipamentos públicos voltados à área da saúde, como o Posto de Saúde. A diretora declara que a população se nega em ir para a Unidade Básica de Atendimento por conta também da territorialidade, visto que o posto está sob liderança rival do outro grupo organizado da cidade. Ela complementa sua fala afirmando que “Eu acho que é necessário, sabe? Um investimento de políticas públicas aqui, sabe? Um posto de saúde mais próximo desse pessoal [...] O posto de saúde [...] é o quê? Seis quarteirões” (DE, 2023). Por causa dessa cultura muito forte, o pessoal do bairro acaba se limitando bastante e permanece frequentando apenas o entorno vulnerável do qual faz parte e que lhe é permitido. Com isso, a diretora comenta que “é um negócio muito complicado, porque eles ficam tipo ilhados, porque eles mesmos se ilham”. A coordenadora complementa a fala da colega, colocando que, de fato, essa questão de “nasci aqui, me criei aqui e vou morrer aqui” é cultural e muito marcante.

A fala de um professor reforça o discurso dos entrevistados anteriores sobre essa questão. Ele comenta que o território do entorno da escola é muito limitado e que se os alunos

quiserem ter acesso a atividades mais culturais vão ter que ir até o Dragão do Mar. Praxedes (2017, p. 136) explica que

Os agentes sociais, por sua vez, ocupam posições objetivamente definidas na estrutura socioeconômica da sociedade; são suas posições de classe responsáveis por neles criar certas inclinações, disposições, inclusive as culturais. [...] O universo simbólico conhecido como cultura, espécie de instância metafísica e subjetiva, é objetivado em práticas que se relacionam com as posições de classe dos indivíduos, portanto, com suas condições materiais de existência [...] se o volume de capital cultural herdado e acumulado varia de acordo com a posição socioeconômica do agente, então seu consumo cultural e gosto estético variam de acordo com as classes sociais.

Entretanto, o professor relembra que não é necessário somente ter vontade de acessar outras regiões da cidade em busca de lazer e cultura, pois traz a questão importante de que “alguns não podem nem ir, porque passam de uma região para a outra. Então é complicado” (P1, 2023). Essa é uma conjuntura real muito conhecida por todos os atores sociais do entorno. A diretora complementa essa fala, afirmando:

O entorno é bem vulnerável. Outra coisa que é complicada para eles, eles não saem nem daquele território, nem para ir para tomar vacina é complicado, às vezes, muitas vezes. Para conseguir um atestado médico ali é só... é como se a vida deles fosse naquele quadrado (DE, 2023).

O discurso da professora entrevistada também aponta para essa questão do isolamento causado pelo crime organizado. Uma das mães monitoras fala sobre a sua preocupação em relação a esse contexto. Em um momento da entrevista, ela menciona que este também é um fator de impacto na questão da desigualdade e, a esse respeito, questiona “como que eles vão procurar um futuro emprego se eles não podem sair para ir para outro local? Se muitos são batizados, do crime?” Nesse caso, a própria dinâmica do território colabora com a perpetuação das desigualdades sociais, posto que muitos sujeitos não podem vivenciar nem mesmo uma oportunidade de emprego, que seria uma forma de sustento digna para si mesmo e sua família e, para além disso, de se afastar do crime e conquistar melhores condições de vida.

Essa mesma entrevistada comenta que “a questão da criminalidade está muito forte, muito forte, indo além de tudo, está prejudicando tudo na vida dos adolescentes, das crianças, estudo [...]”, o que reforça o fato de que o crime afasta as crianças e adolescentes da escola e de seu propósito nos estudos. Outra monitora complementa a fala da anterior. Ela afirma que a escola está bem no centro da comunidade e que, por isso, a maioria dos alunos e dos pais tem envolvimento com o crime. Ela reforça que “a gente não pode negar que não tem, porque a maioria tem, sim, e traz para dentro de casa. Às vezes, uma criança do infantil II já sabe o que é uma arma, já sabe o que é um tiro”. Nesse momento, outra entrevistada concorda com essa

visão e menciona sobre sua filha de 2 anos de idade, evidenciando que, desde cedo, as crianças bem pequenas já têm conhecimento acerca dessa realidade.

A minha [filha], qualquer barulhinho assim estranho, ela diz logo: “mãe, é bala?”. A gente mora na comunidade, a gente mora aqui, e qualquer barulho estranho, ela já pergunta logo se é tiro [risos]. Aí, não, minha filha, é só um [...] foi só uma bomba, é fogos. Mas ela já conhece o barulho de um tiro. E essa é a nossa realidade aqui, nós vivemos todos os dias (MM3, 2023).

Os horários também são ditados pelos líderes. Uma outra mãe monitora aponta que nunca é possível fazer um evento após as cinco horas da tarde. Ela diz ser perigoso devido aos “fechamentos” que as facções fazem, para invadir locais e realizar tiroteios. Portanto, dão prioridade a fazer os eventos no horário de funcionamento normal da escola. Uma fala da diretora também corrobora essa afirmação, quando ela declara que depois das cinco e meia da tarde ninguém de fora entra no bairro onde a escola está situada.

A transferência de alunos também é comandada pelas facções na cidade de Fortaleza (CE), sendo um dos fatores que impactam diretamente no acesso e permanência de crianças e jovens na escola.

Alguns fatores contribuem com o processo de permanência de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, seja de forma positiva ou negativa. Portanto, é necessário identificar quais fatores estão presentes nas atribuições dos gestores escolares, de modo a compreender como isso afeta na permanência ou não desses estudantes na escola, especialmente daqueles que estão matriculados na etapa dos anos finais do ensino fundamental (Rodrigues, 2023).

A gestora comenta que os alunos são transferidos por mudança de endereço e por expulsão. Nos dois casos, existe a influência das facções, que ditam a permanência ou não das famílias naquele local. Ela conta exemplos ocorridos na escola, em que as matrículas foram feitas e, em pouco tempo, foram solicitadas as transferências, porque os familiares foram interrogados acerca de seus locais de origem e de moradia. A diretora relata o caso específico de uma mãe que a procurou muito assustada, porque a facção ordenou que ela desocupasse sua casa até a noite e que fosse embora com urgência. Depois disso, desapareceu, sem ao menos dizer para onde estava indo ou onde o filho iria estudar. Nesse caso, para proteger e resguardar a ela e a sua família, que foi ameaçada.

Essa movimentação aqui na escola, eu acredito que ela é bem pontual. Mas ela existe e não por motivos banais como, “ah, eu estou me mudando, meu pai está mudando a nova casa”. Não, os motivos são bem cabulosos. Posso citar o exemplo de um aluno [...] do ano passado, a aluna não está mais aqui. E eu vi a professora muito aflita porque a mãe estava tirando a aluna porque estava indo para uma casa de proteção. Porque o pai estava ameaçando a família. Então os motivos são sempre esses. Agora

eu estou perdendo dois alunos que são irmãos gêmeos que estão saindo daqui, estão indo para o interior. Eu não sei o motivo, é bem provável que tenha esse contexto também de segurança. Porque recentemente houve uma mudança de liderança por aqui (P1, 2023).

Em outras situações, também ocorre o contrário. É solicitada a transferência para o aluno estudar em uma outra escola e, ao chegar lá no novo território, as facções não aceitam e mandam retornar. Dessa forma, é evidente como a territorialidade é forte na influência da entrada, saída e permanência de indivíduos nos bairros periféricos.

Um dos professores entrevistados também discorre sobre essa realidade, quando afirma que uma estudante já teve dificuldade de continuar frequentando a escola e assistindo às aulas por causa de uma mudança de facção no território. Ele conta que, apesar de ser uma boa aluna, não conseguia acompanhar a rotina escolar, pela proibição do crime organizado. Além disso, na entrevista com os estudantes, foi possível identificar que existem alunos matriculados que são “batizados”, isto é, são membros da facção que lidera o território onde a escola está situada.

Esse contexto de violência é bastante evidenciado nas entrevistas com todos os segmentos da escola. A coordenadora comenta que, quando um final de semana é mais violento do que o normal, a escola fica praticamente vazia na segunda-feira, porque quase ninguém vai. Sobre isso, um aluno explicita o sentimento de medo e insegurança de ir até à escola em períodos assim.

Tem dias que eles estão muito agitados entre eles e não tem como nem sair de casa para vir para a escola. A gente se sente inseguro para chegar aqui. Aí tem dias que a gente falta por causa disso, diz que não tem aula por causa disso, porque certamente a gente tem medo, geralmente. E não tem como, a gente vir da nossa casa até aqui seguro, a gente prefere ficar em casa. Mas tem dias que eles estão bem, de boa, aí a gente vem (A3, 2023).

Um dos professores também pontua sobre a questão do amedrontamento vivido pelos estudantes devido a esse contexto. Ele fala que a instituição tem todos os problemas comuns que todas as escolas públicas possuem, mas reforça que a escola pesquisada sofre de maneira mais acentuada no tópico da violência. Para elucidar isso, ele salienta que “aqui a gente sofre no sentido de que os nossos alunos são bastante aflitos. Eles vêm com traumas demasiadamente grandes, de pais que faleceram já por conta disso” (P1, 2023).

Falas como a desse aluno e desse professor conseguem exemplificar problemas vivenciados pela comunidade escolar. Esse mesmo professor entrevistado reforça essa questão e afirma que trabalhar nessa escola é um grande desafio. Ele declara que “é desafiador porque a gente vem de realidades diferentes, apesar de eu ter crescido também na periferia, não tinha a

situação nem de segurança, nem de visão escolar que a gente tem hoje”, pontuando que esse contexto de violência, insegurança e criminalidade está bem mais intenso atualmente e que essa é uma realidade do entorno da escola. Ele menciona que “a comunidade toda está inserida dentro de um bairro, uma região que é dominada por um tráfico” (P1, 2023). Além disso, ele fala sobre como isso ocorre de forma orgânica, natural e cultural, passando pela família e pela vizinhança de forma hierárquica e, de certa maneira, “inspiradora”. Quando questionado a respeito dos maiores desafios enfrentados pela equipe da escola, ele comenta que muitos alunos veem um estímulo na trajetória de vida de moradores do entorno que são envolvidos com o tráfico, com roubos e atividades ilícitas no geral.

Eu acho que um dos grandes problemas é o problema do convencimento. O aluno vem dessa realidade de violência de que ele vê o vizinho dele que ainda mora lá, ainda vive como vivia, mas é um vizinho que tem tudo. Tudo isso por conta do tráfico, da violência. E ele começa a ver isso de uma forma mais sedutora do que a escola. Então como é que eu convengo o aluno que, olha, se você estiver aqui você tem uma chance maior de desenvolvimento socioeconômico, de crescimento na vida. Esse é o grande desafio da gente (P1, 2023).

O crime se apresenta para esses jovens, muitas vezes, como forma de ascensão social, o que os distancia ainda mais da escola e de buscar outras formas de ascender socialmente, como através da Universidade e de um trabalho digno. Como defende Pinheiro (1997, p. 46), “muitos jovens tentam compensar a marginalidade aderindo às gangues de rua, enquanto outros se envolvem no tráfico de drogas. O crime se torna a maneira mais fácil e rápida de ter mobilidade social e canais ‘respeitáveis’ para tal mobilidade são cortados amplamente”.

É porque se torna cultura entre pais e filhos. Os pais são envolvidos, as crianças veem o exemplo, vão acabar abandonando os estudos ou não se interessam. Acham que é mais fácil ganhar dinheiro desse jeito. É tanto que os índices caem, o jovem de hoje não chega nem a 20 anos de idade por conta da criminalidade. Hoje um jovem de 20 anos era para estar cursando uma faculdade, com um bom emprego. É muito complicado isso. Então, eu acho que o poder público tem que atuar bem forte nessa questão de combater a criminalidade, porque muitos jovens estão se perdendo, muitos mesmos. Daqui a pouco tem mercado de trabalho para jovens, mas não tem jovens por conta da criminalidade (MM2, 2023).

Durante a entrevista com a gestão da escola, a coordenadora exemplifica esse contexto utilizando a fala real de um dos alunos da instituição. Ela comenta que “o sonho dele era ser de uma facção, ser o chefão, né?! Daí, [ele comentou] ‘tia, você vai ver quando eu chegar aqui com o meu corolazão’. Na perspectiva deles, é ser o chefão da área e ter dinheiro” (CP, 2023).

Até mesmo porque muitos deles têm uma economia bem informal, tá? Alguns deles têm como atividade econômica meios ilícitos. No geral, são pobres. Mas a gente não sabe [...] como é que eu vou poder te explicar isso, né? É que de repente a família é pobre e o menino chega com iPhone. Fica difícil a gente dizer, é realmente pobre?

Porque assim, a relação familiar, a vestimenta, a questão até dos valores é de alguém que vem [...] de uma família relativamente pobre. Mas, às vezes, aparece uma coisa desse tipo, então é difícil explicar. Eu realmente não sei como explicar [risos] (P1, 2023).

Sendo assim, tanto o núcleo gestor como os professores e as mães comentam que é comum nos moradores do bairro a cultura de não terminar os estudos. As falas dos entrevistados convergem para o ponto de vista de que é uma realidade muitos alunos não terem perspectiva ou interesse de cursar ensino médio, encerrando a trajetória escolar no nono ano da etapa do ensino fundamental.

São crianças, assim, bem carentes, bem vulneráveis e que a perspectiva de vida deles é bem reduzida. Eles, nem mesmo assim, não sabem nem o que é o Instituto Federal de Educação, eles não almejam isso. Então, ali a vida deles é [...] não tem visão de futuro, muita visão de futuro. É complicado (P2, 2023).

De acordo com Bourdieu (2010), os indivíduos, chamados pelo autor de agentes sociais, ocupam uma posição no espaço social e, a partir disso, vivenciam determinadas experiências estruturadas conforme um conjunto de regras de comportamento definidas por uma conjuntura da qual fazem parte, ou seja, por sua origem social. O autor, então, nomeia esse conceito como *habitus*.

Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada na estrutura social. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem sabê-lo, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado (Praxedes, 2017, p. 24).

Portanto, as atitudes, crenças e preferências são alinhadas com a posição social específica do sujeito e acabam sendo internalizadas e naturalizadas, fazendo com que ajam conforme os aprendizados acumulados ao longo do seu processo de socialização, assim como afirma Praxedes (2017, p. 28), visto que “tenderiam a seguir os modos de comportamento característicos do seu grupo de origem”.

A variação do gosto e das práticas culturais entre as classes sociais é menos resultado de uma sensibilidade inata do que fruto de um processo educativo que acontece na família e na escola. Indivíduos de um mesmo grupo ou classe têm maior chance de vivenciar experiências semelhantes e, assim, tendem a incorporar um *habitus*, um gosto, um destino social de grupo ou de classe. Em uma sociedade hierarquizada e desigual, poucas são as famílias que dispõem de capital cultural para transmitir a sua prole, o que leva a um descompasso entre as competências culturais exigidas e promovidas na escola e as competências incorporadas pelos indivíduos de famílias de classes mais baixas. Por essa razão, a escola, em vez de oferecer acesso democrático à cultura, acaba por reforçar as distinções simbólicas de capital cultural, com seus desdobramentos materiais. Assim, ao contrário da máxima de que “gosto não se discute”, ele deve ser discutido e criticado. Na sociologia de Bourdieu sobre o jogo

de poder das distinções econômicas e culturais numa sociedade hierarquizada, as distinções do gosto revelam, antes de tudo, as desigualdades da ordem social, em que diferenças de cultura e de origem são convertidas em diferenças entre o bom e o mau gosto, que tanto em sua origem como em seu final se ligam a destinos diferentes (Praxedes, 2017, p. 142-143).

O capital cultural é um conceito que pode elucidar as desigualdades sociais, educacionais e culturais, assim como os diferentes comportamentos dos agentes sociais em relação a diversos fatores da vida humana (saúde, domínio da língua, habilidade de calcular etc.). Isto é, diz respeito a competências e disposições, que são valorizadas e legitimadas pelo mercado e pela sociedade. O capital cultural é uma importante categoria de análise da obra de Pierre Bourdieu e busca explicar a desigualdade de oportunidades na trajetória escolar de estudantes pertencentes a diferentes classes sociais, de modo a desconsiderar teorias que defendiam o dom inato dos seres humanos (Praxedes, 2017). Ao contrário disso, o objetivo é evidenciar a relação mútua entre origem social e desempenho escolar.

Além do distanciamento dos estudos, a gestora aponta para uma problemática relacionada aos documentos de identificação que todo cidadão brasileiro precisa ter, como Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Título de Eleitor. “Tem família que não recebe Bolsa Família por falta de documentação, e não conseguem entrar, porque eles vivem tão envolvidos no tráfico que até a documentação eles entendem que não é preciso e acabou-se, deram fim” (DE, 2023). Nesse contexto, identifica-se mais uma vulnerabilidade dessa população. De acordo com a legislação brasileira, as documentações são obrigatórias, entretanto, ainda são absurdos os números de indivíduos que são inexistentes para o Estado.

De acordo com dados do IBGE (2023), aproximadamente 2,7 milhões de brasileiros ainda não possuem documentos. As consequências disso estão relacionadas com a impossibilidade de acessar alguns direitos, como: educação, saúde, programas sociais, votar em eleições, viajar, criar contas em bancos etc. Tendo isso em vista, é possível refletir que essa condição contribui mais ainda com a perpetuação da pobreza, em que os indocumentados não são considerados sequer cidadãos e ficam cada vez mais marginalizados da sociedade. Em matéria sobre “invisíveis no Brasil”, o *Jornal El País* tece a crítica de que, “em uma sociedade rasgada pela desigualdade social que se materializa na fome e na miséria nas ruas, a ausência de pedaços de papel que atestem um mínimo de dignidade não aparece com frequência no debate público [...]” (Oliveira, 2021).

O envolvimento com as facções e a violência presente no território vulnerável decorrente disso também acabam diminuindo as expectativas de vida de inúmeros indivíduos, visto que os jovens envolvidos com a criminalidade morrem muito mais cedo. Dados do

Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apontam que entre os anos de 2016 e 2020 foram contabilizadas aproximadamente 35 mil mortes violentas intencionais de jovens de até 19 anos de idade. Desse quantitativo, 88% foram de mortes de adolescentes na faixa etária entre 15 e 19 anos, totalizando 31 mil casos. Em relação ao perfil das vítimas, prevalece o sexo masculino, representando 92% das pessoas, sendo 79% declarados como negros; 87% dessas mortes foram classificadas como homicídio e, no que diz respeito à causa das mortes, tem-se que 85% foram provocadas por arma de fogo (Mello, 2021).

Segundo o Anuário de Segurança Pública de 2023, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, foi contabilizado o número absoluto de 3.123 Mortes Violentas Intencionais (MVI) no Ceará, no ano de 2022, ocupando a posição de 3º estado mais violento do Nordeste. Somente em Fortaleza, esse quantitativo chega a 827, empatado com o Rio de Janeiro e ficando atrás apenas das capitais Salvador e Manaus (Fórum de Segurança Pública, 2023).

Todos esses fatores sociais, associados a violência, criminalidade e territorialidade, juntamente com aspectos físicos do bairro, colaboram para que os alunos expressem sua visão negativa acerca do território onde a escola está localizada, bem como do lugar onde vivem em suas moradias, já que todos moram ao redor da instituição. Durante a entrevista, eles comentam que ali é um lugar ruim e perigoso. Além disso, expressam descontentamento com alguns cenários da própria escola, como o fato de as cadeiras que se sentam serem muito desconfortáveis, de as salas de aula serem muito quentes e possuírem muitas coisas quebradas. Eles contam que o telhado está caindo e que a escola precisa de algumas reformas. Também comentam que as salas de aula não possuem portas, mas todas possuem grades, o que denuncia que, apesar de a infraestrutura ser insuficiente, a escola precisa de proteção contra arrombamentos e furtos, devido ao local inseguro do qual faz parte.

Outro ponto sensível de reclamação advinda dos alunos é sobre a merenda escolar. Eles dizem que “os produtos que a prefeitura manda não são bons” (A1, 2023) e que alguns alimentos não dão para comer, e sim para “ingerir”. Um deles declara que “tem dias que não dá, eu bebo [o suco] e fico com a garganta ardendo, sei lá” (A2, 2023). O A1 também comenta que o arroz que a escola recebe vem cheio de “minhoquinhas” [larvas] e tece uma crítica a isso, relatando que não vê isso no arroz comprado no mercado para consumo de sua família. Entretanto, eles afirmam sempre fazer todas as alimentações na escola. Isso significa que, apesar da má qualidade dos alimentos e do descontentamento com as refeições, eles não se opõem a ingerir

os lanches e almoços oferecidos pela escola, principalmente porque, muitas vezes, a comida oferecida na merenda é a única opção que eles possuem para não ficarem com fome.

Tem muitos alunos aqui mesmo da escola que necessitam muito de ajuda. Tem uns que vêm para a escola com fome, aí tem que esperar até a hora da merenda para merendar aqui na escola. Tem outros que não merendam em casa e vêm para a escola com fome, não almoçam em casa, porque não têm... E é isso. Tem muita gente que necessita. Tem gente que passa o dia todo sem comer, vem para a escola com fome, chega, espera até a hora da merenda, merenda. E tem outros que nem conseguem esperar, passam mal mesmo, que vão para casa. E quando chegam em casa não têm nada para comer (A3, 2023).

Além da questão das refeições limitadas em suas casas, o que denuncia o quadro de extrema pobreza que vivenciam, os alunos e moradores do bairro também sofrem com a limitação nas atividades de lazer que estão disponíveis no entorno da escola. A diretora expressa que, “na comunidade aqui onde está a escola, no entorno, você não encontra outro equipamento que não seja essa escola. Os meninos, se eles pudessem, eles estariam aqui sábado, domingo, feriado, à noite [...] Eles estariam aqui o tempo todo” (DE, 2023). Ao ser questionado sobre o que fazia de lazer em seu tempo livre, um dos alunos pronunciou “muito raramente, porque eu nunca mais fui na minha vida” (A1, 2023), afirmando que dificilmente frequenta cinema, teatro, *shows* e eventos culturais em suas vivências.

Morar em um bairro periférico representa, portanto, muito mais do que apenas ser segregado, significa ter oportunidades desiguais em nível social, econômico, educacional, de renda e cultural. Isto quer dizer que os habitantes de um território marcado por vulnerabilidades apresentam condições limitadas de ter acesso a avanços sociais e econômicos (Galvão *et al.*, 2022, p. 10).

Um dos professores entrevistados também comenta sobre essa questão. Ele diz desconhecer qual o lazer praticado pelas famílias. Entretanto, afirma que os alunos gostam muito de jogar e brincar de bola na rua. Em suas palavras, “qualquer terreno vira espaço de lazer [...] Certa vez, eu vim aqui no sábado para a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), tinha um aluno jogando bola aqui no terreno lá da escola. Então é bastante comum esse tipo de lazer para os alunos” (P1, 2023).

Nesse sentido, as capacidades de produzir, reconhecer, consumir, admirar e apreciar os bens culturais não correspondem a predisposições ou competências inatas, mas são arbitrários culturais inculcados por processos de aprendizagem desenvolvidos por instituições sociais como a família e a escola: a primeira transmite como herança às gerações mais jovens uma disposição cultivada por meio de experiências extraescolares e de modo muitas vezes lúdico, livre das obrigações impostas pela escola (é o capital cultural incorporado), porém, ao mesmo tempo, crucial para garantir o bom desempenho e o êxito educacionais; a segunda é responsável por transmitir o conhecimento e a cultura (obras, autores, cientistas, teorias, etc.) oficiais de forma metódica e organizada, sancionados e reconhecidos posteriormente pelos

diplomas e certificados escolares. Se o volume de capital cultural herdado e acumulado varia de acordo com a posição socioeconômica do agente, então seu consumo cultural e gosto estético variam de acordo com as classes sociais (Nogueira, 2017, p. 136).

Além das fotos do bairro capturadas durante a realização da pesquisa e as observações realizadas nas ruas que estão ao redor da instituição, a gestão da escola ainda falou sobre as condições limitadas do território do bairro Granja Portugal durante as entrevistas. Os profissionais reforçam em suas falas que as ruas não são asfaltadas, não possuem saneamento básico e que, devido a isso e ao descarte incorreto do lixo, as ruas têm mau cheiro. Durante várias falas dos entrevistados expressas anteriormente nesta seção, foi possível compreender as múltiplas vulnerabilidades do território em que estão enquadrados, o que decorre da condição de pobreza extrema instaurada nessa região.

A escola está localizada em uma periferia. Como consequência disso, a população presente em cenários como esses apresenta “vínculos precários com o trabalho e com os serviços públicos e privados, se distanciando da perspectiva de mobilidade social, tanto no que se refere ao deslocamento físico das pessoas, quanto no que tange às expectativas de melhoria do seu bem-estar social” (Galvão *et al.*, 2022, p. 3). Esse contexto se relaciona com o *habitus* dos grupos sociais, que é

Fruto de um processo histórico de adequação do grupo às possibilidades e necessidades próprias à sua condição objetiva de existência. A ideia é que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam constituindo um conhecimento prático relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (Nogueira, 2017, p. 28).

O *habitus* de cada grupo social orienta as ações dos indivíduos nos diversos campos da vida social, de acordo com suas regras específicas, isto é, influenciam no campo econômico, político e cultural, homogeneizando a sua classe social, mesmo que de forma inconsciente e não intencional (Nogueira, 2017).

O espaço, principalmente, no que se refere ao uso e à ocupação do solo urbano, é marcado por contrastes sociais. As cidades crescem de modo desordenado, prevalecendo o interesse econômico. Nas periferias, não existe planejamento, infraestrutura, saneamento básico, combate e prevenção a doenças, destinação de lixo e de detritos. A população mais pobre sofre com o processo de “higienização social”, em que famílias são expulsas de determinadas regiões que passam a ser ocupadas pela população menos vulnerável e por pontos turísticos das cidades, sendo necessário, para a população excluída nesse processo, sua reorganização em outros espaços, à margem do Estado (Galvão *et al.*, 2022, p. 10).

Em seu livro *A miséria do mundo*, Bourdieu (2008, p. 163-164) argumenta que “a capacidade de dominar o espaço, sobretudo apropriando-se (material ou simbolicamente) de bens raros (públicos ou privados) que se encontram distribuídos, depende do capital que se possui”. Levando em consideração o contexto de pobreza e vulnerabilidade social do território pesquisado, entende-se que a apropriação material e simbólica do espaço e de bens raros públicos e privados pela população é bastante limitada e prejudicada. Nas entrevistas realizadas durante a pesquisa, os sujeitos afirmam constantemente sobre a realidade de pobreza intensa vivenciada pela comunidade.

#### 4.4.2 Pobreza e vulnerabilidade social

A pobreza é um conceito amplo e complexo, que ultrapassa as dimensões financeira e econômica. Para além disso, causa impacto em uma série de aspectos da vida humana e sua dignidade, isto é, a pobreza se materializa em privações materiais, sociais, culturais e políticas.

A Oxfam Brasil (2021) elenca alguns tipos de vulnerabilidade social, sendo elas: a) marginalização e exclusão (marcada pelo desemprego, moradias precárias e com baixo nível de renda e educação); b) vulnerabilidade na área da saúde (em que são englobadas pessoas suscetíveis a doenças e riscos de desastres naturais, logo, que estão mais propensas à mortalidade precoce); c) vulnerabilidade territorial (ligada aos moradores de periferias, que estão distantes dos centros urbanos e das oportunidades que estes oferecem); d) vulnerabilidade juvenil (em que existe dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e maior incidência de entrada para o mundo do crime). Com base nessas divisões, a Oxfam Brasil cita, ainda, algumas formas para lidar com essa realidade e combatê-la. Alguns destaques trazidos pela instituição são: a) investimento em educação; b) incentivo à capacitação profissional; c) programas sociais para minimizar os agravantes; d) implementação de políticas contra discriminação (de cor, raça, etnia e gênero); e) investimento em cultura e esporte.

O professor, ao rememorar a questão do tráfico, das facções e da violência, coloca que “então onde isso acontece geralmente são pessoas de poder aquisitivo bem baixo [...] As famílias ainda são bem carentes” (P1, 2023). A outra professora entrevistada ratifica essa afirmativa, quando afirma que “a pobreza é extrema. Eu acho que o maior problema é esse” (P2, 2023). A gestora da escola também menciona esse contexto. Ela comenta que “em algumas visitas que a gente fez na comunidade, a gente percebe assim, sabe? Puxa vida, muita pobreza, muita pobreza” (DE, 2023). Como citam Silva *et al.* (2018), a questão da vulnerabilidade social inclui a análise da fome e da extrema pobreza que atinge grande parte da população do Brasil,

de forma mais intensa na região nordestina brasileira. Aqui, é importante mencionar aspectos como renda, alimentação, condições de vida (moradia, vestimenta, higiene, saneamento básico, emprego, lazer), acesso a serviços públicos (educação, saúde, segurança, atividades culturais) etc.

Em relação à média salarial das famílias, o secretário declara que é cerca de R\$ 500,00 (quinhentos reais) e, em seguida, complementa “eu acho que se não fosse o Bolsa Família, eu acho que eles nem mandariam (os filhos pra escola)” (SE, 2023). É uma renda muito baixa, que chega a ser difícil de sobreviver, especialmente se for considerado o fato de ser alto o número de integrantes por família. O professor reitera “eu acho que é só bolsa família. Eu acho que é uma renda para muita gente, a família geralmente mora com pai, com avô, com todo mundo junto, muita gente” (P1, 2023). Denominadas famílias multigeracionais, são os arranjos familiares compostos por várias gerações e por um número elevado de indivíduos. Para além das dificuldades relativas ao acesso à moradia, “[...] as famílias, como estratégia de sobrevivência, incorporam outros membros para colaborar na renda familiar” (Leone; Maia; Baltar, 2010, p. 64).

Ao ser questionada sobre a situação de pobreza dos alunos, a professora comenta que é perceptível desde questões mais básicas, como as refeições e as roupas utilizadas durante as aulas. Foi perguntado se a docente identificava a pobreza interferindo nas atividades escolares.

Com certeza. Principalmente pela [...] desde a alimentação, desde a alimentação [...] inclusive nas aulas de educação física alguns já não fizeram as aulas muito [...] já chegaram para mim e disseram “tia, eu estou fraca, nem almocei”, no período da tarde, ou então merendou. Aí só vai esperar lanche da escola. Afeta demais, afeta na questão da [...] na roupa da prática da aula de educação física, que eu peço para ir com um *legzinho*, né? Não tem. Assim, você não pode colocar determinadas regras (P2, 2023).

É evidente que a pobreza, enquanto aspecto econômico, político e social, invade os muros da escola, exigindo uma reorganização de suas condutas e expectativas sobre os alunos. Nesse caso, a professora esclarece que, muitas vezes, aquelas condições consideradas “ideais” ou “mais apropriadas” não são realizáveis no contexto da escola pública, por mais singelas que sejam. O fato de a docente pronunciar que algumas regras não são possíveis no cotidiano escolar pressupõe que a pobreza é maior do que a própria escola, ficando implícito que existe um poder quase invisível em definir o que ocorre ou não em suas dependências, segundo as fragilidades, especialmente econômicas, dos estudantes e suas famílias. Isso é preocupante, pois sugere uma “fraqueza” no sistema educacional, em que seus profissionais e estudantes se veem de mãos atadas sobre problemas que deveriam ser simples de solucionar, como é o caso da vestimenta

apropriada para prática de exercício físico: roupas leves, flexíveis e confortáveis, o mínimo para garantir uma melhor aprendizagem e experiência.

A gestora também comenta sobre a questão da alimentação empobrecida dos alunos, que ora é insuficiente em quantidade, ora é insuficiente de nutrientes necessários à saúde. Silva *et al.* (2018, p. 1100), a partir de dados do documento produzido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, sigla do inglês “Food and Agriculture Organization”), intitulado “O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo” (SOFI, sigla do inglês “The State of Food Security and Nutrition in the World”), afirmam que “4 milhões de crianças menores de 5 anos sofrem de sobrepeso (7,5% do total), 700.000 sofrem de desnutrição aguda (1,3%) e 4,8 milhões sofrem de atraso no crescimento ou de desnutrição crônica (9%)”, no que diz respeito ao contexto da América do Sul e Central. Em 2022, relatório da ONU apontou que o Brasil voltou para o Mapa da Fome, em que cerca de um terço da população sofre de insegurança alimentar moderada ou grave, o que totaliza quase 33 milhões de pessoas com fome (Brasil, 2024). Nessa perspectiva, o Governo Federal criou o Plano “Brasil Sem Fome”, composto por oitenta ações e programas, além de cem metas, que visam retirar o país do mapa da fome até o ano de 2030, reduzir taxas totais de pobreza do Brasil, assim como combater a fome e reduzir a insegurança alimentar e nutricional.

Em nível local, segundo o *Jornal O Povo* (Vieira, 2024), existem 3,4 milhões de pessoas vivendo com insegurança alimentar no Ceará, de acordo com dados da PNAD Contínua. Nesta pesquisa, tem-se a estimativa de que essa realidade está presente em 35,1% dos domicílios do Estado, o que acomete cerca de 3.455.000 de moradores. Projeções da pesquisa mostram, ainda, que o nível é grave para 546 mil pessoas no Ceará. Como forma de lidar com esse contexto, podemos citar a iniciativa do Governo do Estado, que criou o programa “Ceará sem Fome”, objetivando proporcionar uma alimentação saudável para os cearenses que sobrevivem na extrema pobreza. O programa foi criado por meio da Lei n. 18.312, de 17 de fevereiro de 2023, sendo uma política pública estadual permanente, que conta com três iniciativas: a) O cartão Ceará Sem Fome (em que 43 mil famílias recebem o auxílio financeiro de trezentos reais mensais); b) campanhas de arrecadação de alimentos; e c) a Rede de Cozinhas Ceará Sem Fome, com distribuição de cem mil refeições.

No contexto das entrevistas realizadas na escola, a diretora escolar relaciona essa questão da insegurança alimentar com as dificuldades de aprendizagem, visto que uma alimentação de qualidade é essencial para desenvolvimento físico e mental das crianças e jovens, contribuindo com o progresso nos estudos. “Como é que aprende uma criança dessa?”

Como é que aprende? [com fome]. Eles chegam pela manhã tudo com um pirulito na bolsa, um monte de bombom na mão, com um salgado escorrendo óleo” (DE, 2023).

Além disso, hábitos saudáveis como um sono adequado também colaboram para o bem-estar e o crescimento saudável de um indivíduo. “Outra coisa que atrapalha demais, a questão do sono, sabe?! Eles vão dormir muito tarde, porque aqui a balada é depois das oito da noite, dez da noite” (DE, 2023).

Um dos alunos, ao ser questionado se mudaria de escola, caso pudesse, responde que “acho que eu provavelmente iria para alguma escola profissionalizante ou alguma escola mais específica para profissional. Porque eu quero logo dinheiro, gastar com comida” (A2, 2023), demonstrando que busca, um dia, não passar mais pelas privações que passa hoje. No caso de uma mãe, ao responder se matricularia seu filho em outra escola, comenta que gostaria que ele estudasse em uma escola integral ou profissionalizante, mas que essa era uma realidade difícil, visto a questão do transporte para chegar até lá.

Mas seria melhor em outros cantos, que têm as coisas assim... ficaria “mais melhor”, né? Que nem esse integral, né, o meu queria ir para lá. Mas só se fosse o caso de ter um transporte mesmo, né? Não tem o transporte que leva eles para a escola. Não tem aquele ônibus próprio, né, que leva os alunos. Se tivesse, facilitaria, né? Porque lá tem mais, assim, negócio de curso. De ter oportunidade, né? Essas coisas, né? Mas aí tem os filhos da gente que ajudam o dia todo, né? (M1, 2023).

Ela demonstra o desejo de uma escola que oferece mais oportunidades e, ao mesmo tempo, reconhece que muitos jovens também não poderiam ter acesso a esse contexto, por ajudarem em casa. Por vezes, não somente na rotina de cuidado com o lar, e sim trabalhando. Quando questionadas sobre os filhos realizarem algum trabalho, elas respondem que sim. Uma delas afirma que a filha trabalha com tintas na loja do tio, e a outra diz que a filha trabalha no mercadinho de variedades que possui. A fim de compreender como isso impacta na rotina escolar desses jovens, eles foram questionados acerca da relação entre trabalho e estudo e se havia alguma interferência na sua frequência devido a esse contexto. Assim, na entrevista dos alunos, eles comentaram que nunca faltaram aula para trabalhar, mas que já ocorreu de faltarem aula por estarem cansados do trabalho.

Além disso, as mães expressaram seu desejo de matricular seus filhos em uma escola particular: “Porque a escola particular não é como a prefeitura, né?! Lógico [risos]”, o que demonstra uma certa desvalorização do serviço público. Mesmo quando elas afirmam que o ensino de lá é bom e que estão satisfeitas, elas expressam descontentamento com o fato de a escola estar localizada em uma comunidade, envolta de muita pobreza e perigo.

A professora entrevistada, ao falar do cenário empobrecido, também relaciona essa realidade com a participação dos alunos nas atividades propostas pela escola. Ela ressalta que, devido à escassez de recursos materiais, simbólicos e culturais, as crianças e jovens se sentem mais motivados a participar dos momentos diferenciados proporcionados pela equipe de docentes.

Participativa é o ponto de tudo que você propõe, pelo menos na visão do aluno, né? Que é o aluno que eu mais tenho contato, tudo que você propõe, eles gostam de participar porque são muito carentes, né? Carentes de muitas coisas. Então, assim, tudo que você oferece, você oferece... Os jogos Interclasses bem simples para eles é um evento esportivo. Então, assim, nesse ponto eles são bem participativos (P2, 2023).

A P2, quando questionada se a realidade de pobreza na escola é muito presente, responde que, de fato, é muito forte e exemplifica através de acontecimentos que são comuns em suas aulas.

Muito forte. Eu digo, a gente implantou agora, quis implantar, né? Está querendo, a questão do tênis nas aulas de educação física para evitar acidentes, né? E tem sido, assim, realmente bem complicado. Tem uns que realmente chegam para me dizer que não têm condições, eu não tenho. Você não tem nenhuma sandália fechada? Não, não tem. O que tem é a chinela... Ou se tem um tênis, o pai [...] já chegou um para me dizer que o pai não deixava ir para escola com o tênis porque só tem aquele tênis. Se fosse para a aula, jogava aula com o tênis, e a gente é bem [...] você vê pela limpeza deles, né? A higiene, a farda suja, aí você não sabe também se é descuido da família ou se realmente é questão da falta de sabão. Mas ali é muito [...] a pobreza é extrema (P2, 2023).

Uma das mães entrevistadas fala que, por vezes, existem situações culturais passadas hereditariamente ligadas à questão da pobreza e a alguns modos de vida.

Aí, muitas das crianças daqui vão para o sinal pedir, muitas nem precisam, mas tá enraizado nele essa cultura de pedir, de tá no sinal, de [...] de que precisa disso, mas nem precisa, muitos deles não precisam, assim. Tem daqueles que realmente são muito carentes, que necessitam mesmo, e vão, mas tem deles que não precisam, mas o ato de passar do pai para o filho, que a avó que passa para o filho, que passa para o neto, de estar no sinal pedindo, e acaba que muitos deixam a escola, não vêm, vêm um dia, dois dias para estar no sinal.

Depois dessa fala, outra mãe concorda com o exposto e complementa, afirmando que “tem uma [mãe] aqui que é emprestada a criança, porque ela não tem menino pequeno” (M2, 2023). A partir disso, elas trazem outros comportamentos dos jovens estudantes para ilustrar essa questão cultural que eles vivenciam devido ao entorno vulnerável. Elas atentam para o fato de que a vulnerabilidade vai além da fome e da violência. Perpassa também questões de educação, saúde e sociabilidade, assim como afirma a MM1 (2023): “Aqui a gente tem um índice muito grande de crianças engravidando com 11, 12, 13 anos. Então, não é só a questão

da droga, a violência em si, essa questão de facção”. Além disso, ela afirma que a gravidez na infância e adolescência não é o único problema. Ela traz uma reflexão sobre outros cuidados importantes com a saúde que devem existir e que essa orientação deve partir dos pais.

Não tem esse ensinamento de se cuidar, de fazer, ah, você tem que se prevenir, porque não é só a gravidez, gente. As mães têm que ensinar para os filhos que têm doenças, AIDS, sífilis, outras coisas. Então, elas não têm, são muito vulneráveis disso também, elas não cuidam do corpo, assim, de si. A gente tem muitas adolescentes, não só aqui, acho que é a realidade de todas as escolas, que elas não chegam a terminar o fundamental, porque engravidam muito cedo, e aqui tem bastante. A gente tem o caso de uma aluna do 9º ano que está grávida com 14 anos. Então, é carente de tipo de tudo, não é só a questão da violência, é tudo mesmo (MM1, 2023).

Ela também chama a atenção para o fato de algumas meninas engravidarem e não terminarem os estudos por essa razão, mostrando que isso afeta o percurso escolar delas. Por vezes, a falta de instrução e informação é tão intensa que a gravidez ocorre em crianças. Os profissionais da escola comentaram que é tão comum uma vida sexualmente ativa desde muito novas, que acontece de as mães não terem conhecimento de quem é o pai do bebê. “A gente sabe de muitos casos de meninas do 8º e 9º ano que já têm vida sexual ativa já [teve uma que engravidou no 5º ano e ninguém sabe quem é o pai]” (DE, 2023).

Ademais, a diretora complementa sua fala anterior, expondo que não era a primeira gravidez dessa aluna. Ela fala que, na gravidez passada, perdeu o bebê, e quando foi abordada para receber mensagens de pêsames, respondeu com muita naturalidade que “não tinha nada demais, porque não era a primeira gravidez mesmo”. Depois de algum tempo, engravidou novamente. A coordenadora comentou que, além de a gravidez ocorrer muito cedo, os parceiros sexuais escolhidos também são uma questão relacionada à vulnerabilidade social dessas meninas. “Normalmente, o envolvimento delas [das meninas] é com gente batizada, que faz parte das facções. Uma facção que já matou, que já roubou, que faz tudo” (CP, 2023).

Sobre a realidade das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), a gestão comenta que “nós temos um caso aqui na escola que a mãe é portadora do vírus HIV, e ela vem tendo filhos assim... sem parar. Eu não sei se ela recebe benefício, se ela recebe, ela usa tudo com droga” (DE, 2023). Todos esses fatores são apontados pelos entrevistados como problemas decorrentes da ausência das famílias na instrução das crianças e adolescentes, além de fazerem parte de uma realidade cultural, como mencionado anteriormente. O SE (2023) explicita que “o problema da escola pública é justamente esse, a falta de acompanhamento da família”. Além disso, é um quadro que decorre também da condição de pobreza em que vivem, já que nisso está implicado o acesso limitado aos serviços público de saúde, o que inclui a questão da prevenção, exames de testagem e tratamento adequado.

A MM3 e a P2 concordam com essa fala e complementam, afirmando que as crianças reproduzem comportamentos e atitudes que aprendem em casa e na rua, de acordo com o que vivem cotidianamente.

Acho que o ponto negativo, são os espelhos dos pais, né?! Os filhos são espelhos dos pais. Então, os espelhos que eles têm em casa nem sempre são muito bons, eles acabam trazendo isso para a escola, entendeu? Agindo de maneira, têm o comportamento às vezes agressivo, com palavras de baixo calão, assim, desde cedo, né?! O contato com essas coisas ruins, né, o contato com os pais que são usuários, com mães que são usuárias... (MM3).

Eu acho que é justamente esse comportamento dos alunos, não é só em si, porque eles querem ser assim, não é porque o professor não consegue controlar, é porque vem realmente da vida social deles, da vulnerabilidade social deles. Então, é um conjunto de coisas, o reflexo que chega na escola com fome, não tem família em casa, muitas vezes os pais não estão presentes porque os pais são usuários de drogas, é um dos casos que eles falam, né? Então, quando você chama um responsável, você às vezes não consegue falar com o responsável, porque o responsável é ausente, não comparece na escola. É um conjunto de coisas que fazem com que eles sejam dessa forma, agressivos, qualquer coisa é parte para a briga, indisciplinados, é como se a escola para eles fosse um lazer. É o momento em que eles têm um ambiente mais agradável, onde tem um banheiro mais, né? Uma alimentação mais adequada, tudo isso (P2, 2023).

Assim, fica evidente que o contexto de vulnerabilidade social adentra os muros da escola e impacta diretamente na trajetória escolar das crianças e jovens, tanto em relação ao acesso e permanência como no que diz respeito ao seu desempenho e perspectivas de futuro em suas carreiras. As diversas fragilidades que os estudantes enfrentam em suas vidas não podem ser deixadas do lado de fora do portão. Ao contrário, os acompanham com força e insistência. Além disso, impactam o próprio trabalho da gestão escolar, dos docentes e demais funcionários da instituição localizada em território vulnerável. O fato de ser um grande desafio trabalhar na EMEIF Educador Paulo Freire é muito presente e marcante nas falas dos entrevistados. Ao ser questionada sobre o que significa trabalhar naquela escola, a diretora afirma: “é um desafio, é um desafio muito grande, porque eu até digo, quem passa pela Paulo Freire, tudo no mundo enfrenta. Porque aqui é um desafio grande, toda hora é um desafio” (DE, 2023).

#### 4.4.3 Gestão escolar e sua atuação em territórios vulneráveis

Vimos que a pobreza e a vulnerabilidade social dificultam os processos de ensino-aprendizagem, porque os estudantes padecem de uma fraqueza em virtude das péssimas condições sociais e econômicas em que vivem. Entretanto, não foram identificados somente desafios no trato com a vulnerabilidade social dentro da instituição, também foi possível

apreender medidas que contribuem com a redução das desigualdades sociais preexistentes. No que concerne às ações desenvolvidas pela gestão escolar no enfrentamento das desigualdades no interior da escola, percebe-se que os entrevistados compreendem que a escola contribui para reduzir as desigualdades sociais. As ações abrangem tanto medidas simples como outras mais complexas, o que demonstra que a escola possui grandes responsabilidades para lidar com o contexto vulnerável.

Para organizar essa etapa da análise, separamos os discursos em quatro pontos que consideramos fundamentais: a) ações que a escola colocou em prática; b) ações que a escola deveria ter colocado em prática, de acordo com a perspectiva dos entrevistados, mas que não o fez; c) ações que não dependem somente da gestão da escola; d) expectativas dos entrevistados acerca da vida profissional dos estudantes.

Inicialmente, os alunos apontam para o fato de que a direção retira o intervalo deles quando estão indisciplinados. Entretanto, a fala deles converge para o ponto de que essa é uma medida que os alunos acreditam merecer, por eles mesmos reconhecerem que estão fazendo “baderna”, assim como eles próprios nomearam, e que por isso precisam “sofrer as consequências” do mau comportamento e da falta de limite. A reflexão que é possível ser feita em relação a isso aponta para o fato de que o intervalo é um momento importante da rotina escolar para a socialização entre pares e que não deveria ser retirado de seus alunos. No entanto, tal medida se configura como meio de controle de “comportamentos indesejados” e intenta diminuir sua frequência. Ao tomar essa ação, a gestão escolar tem o objetivo de mostrar para os estudantes que algumas atitudes são inadequadas e que, portanto, devem ser evitadas. Apesar de poder ser considerada radical ou imprópria, visto que o direito ao intervalo é lei e deve ser respeitado, essa ação tem uma intenção positiva e que é mais bem compreendida se olharmos pelo ângulo de que é realizada para garantir a segurança e a integridade dos estudantes (quando estão envolvidos em conflitos) e também a integridade física dos bens materiais da escola (quando estão depredando o patrimônio material da instituição).

De acordo com a visão da professora entrevistada, a gestão também adota como medida a oferta de oportunidades de lazer aos alunos, de modo que eles possam vivenciar experiências diferentes e, por vezes, fora da instituição, para que tenham acesso a momentos que não teriam, caso a escola não tivesse proporcionado.

Lazer, lazer, a gente que tenta também, assim [...] tive, teve a quadrilha junina da escola, né? Que eu estive à frente com outros professores organizando. E aí a premiação deles, de participação, foi levá-los ao Sesc, para um dia de lazer. Para eles foi algo assim [...] porque eles saíram daquele território, né? (P2, 2023).

A diretora também comenta sobre a oportunidade de os jovens saírem dos limites do bairro para conhecerem outras realidades. “Foram para o Sesc, passar o dia no Sesc, na piscina, quase que a gente morre preocupada com esses meninos. Mas assim, são oportunidades que a gente propicia para ver se eles veem um mundo lá fora, que não é só isso aqui, não é só o rio para tomar banho, entendeu? Existe o centro de eventos [...]” (DE, 2023).

Ela comenta que a escola está sempre atenta às possibilidades e do que é viável ser feito. Ela cita os momentos festivos e datas comemorativas, em que são realizados festas e eventos para os alunos e suas famílias, que possam ir além do teor educativo, mas que também contemplem vivências culturais e esportivas.

Dentro do possível, tudo que a gente pode ofertar, a escola faz. Uma festinha no Dia das Crianças, festinha no final do ano, tudo que é de evento marcante, a gente tenta fazer da melhor forma possível para eles terem essa vivência, esse acesso a essas coisas. Eventos culturais, esportivos, eventos de família, festas comemorativas. Esse ano, com essa nova gestão da escola, tudo tem sido aplicado. Festa do Dia das Mães, Festa do Dia das Crianças, Festa da Família, a Interclasse, a Festa Junina. Então, a gente está tentando implementar para poder ter acesso a essa parte da cultural também, né? Não só educativo, mas cultural também (P2, 2023).

Nesse contexto, a coordenadora também cita sobre ajudar aqueles alunos que possuem dificuldade em participar desses momentos, devido à condição de pobreza que vivenciam. “Se você vai fazer um passeio ou uma coisa para os meninos, aquele que não tem a menor condição, a gente se reúne, a gente se junta. A festinha, que a gente precisa, assim, de organizar uma roupa, um cabelo, aí não tem condições, a gente apadrinha. A gente tenta dentro do possível” (CP, 2023). Essa fala demonstra que a gestão é sensível para identificar essa problemática e, para além disso, é empática na resolução desta, oportunizando que os jovens tenham acesso a momentos e experiências que contribuem, também, com a minimização das desigualdades, já que muitas vezes a fome está presente na vida desses alunos.

A coordenadora comenta que “às vezes tem criança que chega com fome, está com fome, o professor vem e chama a gente para dar um lanchinho antes do lanche, para poder voltar para a sala. E a gente sabe que é porque realmente não têm” (CP, 2023). Ela complementa sua fala expressando que a gestão tenta expandir a visão de mundo dos estudantes. “A gente trabalha para tentar atingir, conscientizar que ele pode ter algo mais além dessa comunidade” (CP, 2023). Além disso, a coordenação também cita que “a gente pediu que eles viessem de sapato para evitar acidentes, cortes, para não machucar o pé. Aí, muitas crianças fizeram um mutirão e tentaram dar sapato para quem não tinha” (CP, 2023). Assim, também se tornou uma medida da gestão realizar o empréstimo de calçado fechado (tênis) para os alunos participarem da aula de educação física com mais conforto e evitando machucados e/ou acidentes.

A professora também menciona o esforço que a escola faz em relação à motivação dos alunos a continuarem os estudos, incentivando-os a irem para a universidade conquistar uma formação de nível superior, que possa proporcionar ascensão social. Porém, ela chama a atenção para a falta de interesse que os estudantes demonstram. A escola adota como ação as aulas e tarefas voltadas à preparação para o Instituto Federal do Ceará (IFCE). Porém, poucos vão para as aulas aos sábados, que são destinados a esse objetivo.

A gente tenta inserir a cultura e tal, tenta mostrar o que é a universidade, a importância de continuar os estudos. A gente tenta inserir, a gente fala, a gente estimula, tem o trabalho para a questão do IFCE, mas eles mesmo não querem, eles não querem. Até quando tem aula, aos sábados, preparativa para o IFCE, a frequência é curta, eles não vão... (P2, 2023).

Sobre a equipe de profissionais da escola, ela enfatiza que são muito engajados e que estão sempre buscando formação. A CP (2023) chega a declarar também que “tem mais formação aqui do que na escola particular”.

[...] eles são muito... Muito engajados, a equipe é muito boa. Todo mundo faz acontecer. Todo mundo busca qualificação, né? Tem muitos doutores lá na escola. Eu comecei o mestrado agora, mas é um pessoal que realmente faz acontecer. A equipe é muito boa (P2, 2023).

A formação continuada dos profissionais se configura como importante medida dentro desse contexto, tendo em vista que, geralmente, as escolas situadas em territórios vulneráveis atraem os profissionais menos qualificados. Portanto, uma equipe engajada com formação tem mais probabilidade de ofertar um ensino de qualidade para os educandos, contribuindo dessa forma com a redução das desigualdades no interior da escola. A diretora demonstra ter ciência desse fato, quando afirma: “Quando a gente oferta educação de qualidade, a gente está propiciando, pelo menos, minimizar essa desigualdade, né? Que todo mundo aprenda igual, todo mundo tenha as mesmas possibilidades, né? As mesmas oportunidades” (DE, 2023). Com esse discurso, ela demonstra que a igualdade de oportunidades é um princípio que a gestão da escola considera importante alcançar. A esse respeito, Dubet (2008, p. 12) realiza importante reflexão:

[...] se a igualdade das oportunidades não se realiza não é somente porque a sociedade é desigual, mas é também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos. É preciso, portanto, desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura.

O autor salienta que, para reduzir as desigualdades, não é suficiente apenas garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Ele reforça que estas precisam ser distribuídas

de forma mais justa, o que implica oferecer mais para aqueles que estão em desvantagem. Nesse caso, se ofertadas as mesmas possibilidades para todos, as desigualdades se mantêm. De modo contrário, vê-se uma possibilidade de equidade. Entretanto, ele aponta para uma limitação nesse cenário, quando reitera que “a oferta escolar está longe de ser igual, homogênea, e de maneira geral a escola trata pior as crianças menos favorecidas” (Dubet, 2018, p. 34). Além disso, evidencia que “simplesmente a escola não consegue escapar à pressão das desigualdades sociais. Pode-se mesmo pensar que as condições da igualdade das oportunidades não são plenamente realizáveis numa sociedade desigual” (Dubet, 2018, p. 29). Isto é, esse autor aponta o fato de que não é possível transformar a estrutura escolar desigual, pois ela está inserida dentro de uma lógica de desigualdade expressa de maneira muito intensa na sociedade vigente, fundada no capitalismo.

Outra medida adotada pela gestão diz respeito a facilitar o acesso às vacinas pela comunidade escolar, visto que, como mencionado anteriormente, a população do bairro tem dificuldade de ir até o posto de saúde, devido ao território facionado. “Ano passado, a gente trouxe para cá uma agente comunitária de saúde. Veio aqui perguntar se a gente não queria receber a vacinação” (DE, 2023). A diretora afirma que a agente do posto de saúde perguntou se a escola aceitava, porque compreendia que o pessoal não podia ir até lá, por causa da territorialidade. Assim, constituiu-se mais uma ação importante em prol de reduzir as desigualdades sociais, nesse caso, no que concerne ao acesso à saúde, direito básico de todo cidadão.

Outra medida identificada refere-se à transferência de alunos. A literatura aponta que escolas de territórios vulneráveis tendem a concentrar aqueles alunos tidos como mais difíceis. De fato, a gestão confirma essa informação, e a diretora conta que “nós recebemos alunos que nós sabemos que são frutos de expulsões de outras escolas” (DE, 2023). Nesse contexto, a escola acaba concentrando os alunos que foram “rejeitados” por outras instituições, trazendo mais desafios para a comunidade escolar. Entretanto, essa é uma medida relevante de redução das desigualdades sociais, de modo a não negar o direito à educação para esses jovens. Apesar de acabar constituindo um grupo com muito mais problemas acumulados, a gestão que acolhe esses estudantes pode ser caracterizada como muito mais humana e sensível, o que é fator positivo na análise da realidade vulnerável.

Também foi identificada a medida de trancar os banheiros durante o período de intervalo dos estudantes. A gestão da escola afirma que, através dessa ação, evita-se que os alunos possam realizar atividades ilícitas no interior de suas dependências, como o caso da utilização de drogas.

A equipe comenta que também é comum ter um funcionário acompanhando as idas ao banheiro durante o dia, de modo a evitar qualquer comportamento inadequado.

Além disso, identificamos uma outra medida que expressa o importante papel da escola na redução das desigualdades sociais. Como visto anteriormente, a população encontra dificuldade até mesmo para fazer seus documentos. Nesse sentido, a gestão da escola oferece apoio para que essas famílias não precisem se deslocar e, assim, conseguem as documentações que eles estejam necessitando no momento.

O professor entrevistado demonstra muito contentamento na forma como a gestão da escola conduz seus processos, reforçando o fato de que ela é presente, consciente da realidade que vivem e que, desse modo, consegue mediar as relações entre professor e comunidade, estando atenta às suas limitações e problemas decorrentes da vulnerabilidade social instaurada no entorno da instituição, que acaba impactando na rotina escolar. O professor traz esse ponto de reflexão, rico para compreender que é necessária uma boa articulação entre escola e comunidade, para melhor atendimento de seus estudantes e para avaliação de melhores maneiras de lidar com suas questões.

A gestão é bem colaborativa, tá? Porque ela procura entender essa questão do aluno, né? Tenta entender do meio que ela vem e tenta fazer essa conciliação com o professor. Nem sempre o professor, eu estou falando isso por mim, nem sempre a gente consegue ver isso também. Às vezes, a gente vem num ativismo muito forte, né? Você tem que aprender matemática, tem que aprender matemática. Aí chega a gestão, olha, aconteceu isso com o aluno, a realidade dele é essa, a família dele está assim. Então, assim, a gestão tenta sempre fazer uma ponte entre a nossa compreensão do aluno com aquilo, com fazer pedagógico (P1, 2023).

Uma das mães que compuseram a amostra de indivíduos entrevistados também demonstra seu contentamento com as ações desenvolvidas pela equipe gestora. Ela comenta que “a direção daqui é nota 10, faz tudo e qualquer coisa pra abraçar a comunidade” (M2, 2023). Outra mãe também concorda com o elogio à gestão. No entanto, ela aborda a questão de que, naquele território, “o que impera é a lei das facções. Eles não escutam o diretor, o professor, é o que eles falam, é a ordem deles. Então por isso é muito complicado. [...] a direção da escola vai até onde pode. Mas existe esse limite, essa barreira, que não permite a lei” (MM1, 2023). Com isso, é possível reforçar a premissa de que a vulnerabilidade do território impacta potencialmente a ação da gestão escolar, dificultando que esta possa realizar um trabalho efetivo contra as desigualdades sociais.

Ao serem questionadas sobre o que mudariam na escola, as entrevistadas apontaram para medidas que acreditam ser importantes, mas que a escola ainda não realiza. A MM1 afirma

que gostaria que existissem mais palestras educativas para os estudantes. Enquanto isso, a MM2 complementa a fala da anterior.

Acho que mais passeios também para eles terem uma vivência diferente. Assim, passeio para ir ao teatro, porque muitos alunos aqui não sabem o que é o teatro, nunca foram em um teatro. Ter essas vivências diferentes no planetário, que é uma coisa tão... Muita gente fala, “ah, é o planetário, né? Tão, assim...” Porque na nossa infância, todo passeio era planetário, mas eles não... tem muitos deles que não tem essa vivência de teatro, de ir para o planetário, de conhecer a biblioteca municipal do Ceará, muitos deles nem foram. Então, a gente os levou para o Sesc em um passeio, e eles ficaram encantados com o teatro, e não era nem o teatro mesmo, era só uma peça teatral, e eles já mudaram os olhos deles. Então, acho que eles precisam disso, de outras vivências fora da escola, desse ambiente escolar ou então de casa mesmo, para ver outras realidades, que eles não conhecem, entendeu? O mundo deles é aqui, na escola, aí na comunidade, no sinal, é isso. Então, acho que precisa mais disso, a prefeitura investir mais em projetos que mudem assim, a realidade deles de passear para outros cantos. Pelo menos, uma vez no mês ou duas vezes, né? De três em três meses. Tem A Cidade mais Infância da Criança, que é lá no centro cultural, né? [...] (MM2, 2023).

Durante a fala dessa entrevistada, percebe-se que existem determinadas ações que não dependem somente da gestão da escola, cuja responsabilidade diz respeito muito mais a outros atores, como alunos, comunidade e poder público, todos em conjunto. Essa afirmativa foi evidenciada em diversas falas. O A2 comenta que, “se os alunos fossem melhores, porque a gestão já é boa. Se os alunos fossem melhores, se escutassem melhor a gestão, se fossem melhores, assim, desempenhando, seria bem melhor”. O professor complementa essa fala e acrescenta novos elementos, quando afirma:

A escola, no geral, contribui, sim [para a redução das desigualdades sociais]. Basta só ter uma contribuição de todos os seus entes. Tanto a própria escola como a comunidade escolar, o aluno, os nossos gestores maiores também, eu diria que se houvesse uma colaboração de todos esses entes a gente teria uma contribuição ainda maior (P1, 2023).

Além disso, o professor diz acreditar que a escola seria muito melhor e reduziria muito mais as desigualdades sociais se ela funcionasse em período integral.

Eu acreditaria que aqui, se a nossa escola fosse uma escola integral, onde o aluno pudesse ficar mais tempo aqui para que a gente pudesse trabalhar melhor essa questão da ideia dele, de como é uma sociedade saudável, seria mais interessante. Então aqui dentro o que eu mudaria de fato seria isso. Mesmo porque eu sou até apaixonado pelo modelo de escola integral (P1, 2023).

A escola de tempo integral surge, nesse cenário, como importante política de combate às desigualdades sociais. Esse formato possibilita melhores condições de permanência, uma maior qualidade nos processos educativos, diminui a infrequência e a evasão, e o desempenho

evolui. Ainda, a ampliação da jornada de estudos se configura como forma de proteção social, colaborando com a redução das vulnerabilidades sociais (AGENDA 227, 2022).

Durante a realização das entrevistas, também foi possível identificar as expectativas que os profissionais da escola possuem para o futuro dos estudantes. A gestão da escola aponta para o desejo que de os alunos conquistem boas profissões. A fala de alguns adolescentes demonstra aspiração de continuação dos estudos. Um deles afirma querer cursar o ensino superior, outra aluna diz que sonha em fazer um intercâmbio para outro país e uma segunda cita que gostaria de ser professora. Em contrapartida, outro jovem, ao ser questionado sobre o seu futuro, lança o comentário de que se imagina em um bar, bebendo cachaça. Nesse momento, uma aluna percebe sua intenção de zombar da pergunta e diz: “essa pergunta é sobre nosso futuro, sobre quando conseguirmos chegar até lá” (A1), demonstrando a motivação em superar a realidade em que vivem hoje e conquistar um futuro melhor, não aceitando chacota com o tema.

Na entrevista com as mães, também se verificam aspectos positivos. Elas afirmam desejar um futuro muito bom para os filhos, que seja brilhante. Elas citam que incentivam que os filhos cursem o ensino superior e que possam realizar os seus sonhos. Uma delas menciona que seu filho quer seguir na carreira militar e ser policial, o que também está alinhado com a realidade de violência vivida pela comunidade da qual fazem parte.

Sobre esse contexto violento, o professor afirma que existe uma dificuldade muito grande de transformar a escola em um ambiente mais atrativo para os jovens.

Posso citar o exemplo de um aluno do oitavo ano aqui que o tio dele trabalha para o crime, e ele se inspira muito nesse tio. Fala muito dele, gosta muito dele. Então, assim, a minha expectativa é um pouco negativa hoje, mas eu sou sempre otimista, procuro ver os alunos que realmente querem, me importando com todos, mas me alegrando com os alunos que realmente se despertam com isso (P1, 2023).

A fala do docente revela um movimento interessante. Durante as análises das entrevistas, parece ser claro que existem expectativas positivas para o futuro dos jovens da escola. Ao analisarmos de maneira isolada, é possível enxergar, aparentemente, isto é, à primeira vista, que todos os profissionais esperam um futuro excelente para os estudantes. Entretanto, esse professor ilumina nossa análise, diferenciando expectativa de otimismo. Isso nos traz o pensamento de que, apesar de todos dizerem que é um amanhã favorável que desejam para eles, no fundo, consideram algo difícil de acontecer. Ao compreendermos suas falas em conjunto, do início ao fim da entrevista, é válida a percepção de que, a todo momento, esses jovens enfrentam um contexto desafiador que ceifa suas oportunidades a todo instante, por meio da pobreza e da criminalidade. Ou seja, a dura realidade faz com que os indivíduos tenham

baixas expectativas sobre o futuro, apesar de se manterem otimistas em seus desejos, já que a ascensão social é um sonho a ser alcançado.

Além disso, o fato de três alunos terem comentado sobre seu desejo de continuidade dos estudos não traduz uma regra geral para os demais estudantes da escola, visto que já foi discutido anteriormente que existe uma cultura muito forte de interrompimento precoce da trajetória escolar.

#### 4.4.4 Destaques da pesquisa empírica: realce aos principais achados da pesquisa

De modo a sintetizar os principais achados encontrados durante a realização das entrevistas da pesquisa empírica, considerou-se pertinente a construção de um quadro contendo as ideias-chaves no tocante às discussões realizadas neste tópico, incluindo: a) atuação das facções criminosas no entorno escolar; b) desafios do território vulnerável e pobreza; c) ações praticadas pela gestão escolar para redução das desigualdades sociais; d) ações sugeridas pelos entrevistados; e) ações em que a gestão escolar depende de terceiros; f) expectativas de futuro dos alunos.

Quadro 8 – Síntese das análises das entrevistas: principais achados

<b>ATUAÇÃO DAS FACÇÕES CRIMINOSAS NO ENTORNO ESCOLAR</b>
Envolvimento da comunidade escolar com a criminalidade
Episódios de violência e insegurança
Furtos
Perda de direitos da comunidade
Naturalização do contexto violento
Interferência dos grupos de crime organizado no comportamento da comunidade
Crime como maneira sedutora de mobilidade e ascensão social
<b>DESAFIOS DO TERRITÓRIO VULNERÁVEL E POBREZA</b>
Exclusão social
Segregação socioespacial
Ausência de políticas e equipamentos públicos de atendimento à população
Encerramento precoce da trajetória escolar, antes mesmo de cursar o ensino médio
Baixas perspectivas e expectativas em relação ao futuro
Ausência de documentos de identificação do cidadão
Redução da expectativa de vida com o aumento de mortes causadas pela criminalidade
Visão negativa do território onde moram e estudam
Fome/alimentação limitada, empobrecida e insuficiente
Estrutura precária do bairro
Baixo poder aquisitivo
Gravidez precoce
<b>DESAFIOS INTERNOS DA ESCOLA VULNERÁVEL</b>
Descontentamento com a infraestrutura inadequada da escola
Insatisfação com os alimentos enviados pela Prefeitura Municipal

Faltar aulas devido ao cansaço do trabalho
Má higiene da comunidade
Ausência das famílias na instrução das crianças e adolescentes
<b>AÇÕES PRATICADAS PELA GESTÃO ESCOLAR</b>
Suspender o horário do intervalo dos estudantes em situações de indisciplina
Oferta de oportunidades de lazer para os alunos
Realização de festas, eventos, vivências culturais e esportivas
Apadrinhamento de alunos para doação de roupas
Empréstimo de calçado fechado para as aulas de educação física
Oferta de lanche para o estudante que chega sem se alimentar
Preparação voltada para aprovação dos estudantes no IFCE
Engajamento da equipe em formação continuada
Parcerias com o posto de saúde para distribuição de vacinas
Acolhimento de alunos expulsos por outras instituições
Manter os banheiros trancados no horário do intervalo
Acompanhamento dos alunos por um funcionário nas idas ao banheiro durante o dia
Suporte para as famílias conseguirem documentações sem necessidade de deslocamento
Conscientização dos professores sobre a realidade dos alunos da comunidade
<b>AÇÕES SUGERIDAS PELOS ENTREVISTADOS</b>
Realizar mais palestras educativas
Oportunizar mais vivências fora do ambiente escolar
<b>AÇÕES QUE A GESTÃO ESCOLAR DEPENDE DE TERCEIROS</b>
Melhora na escuta sensível por parte dos alunos
Funcionamento da escola em período integral
<b>EXPECTATIVAS DE FUTURO DOS ALUNOS</b>
Desejo de um futuro próspero e positivo, com bons empregos
Interrompimento precoce da trajetória escolar
Expectativa negativa devido ao histórico da comunidade

Fonte: Elaboração própria (2024).

De acordo com as análises desenvolvidas durante este capítulo, foi possível traçar um panorama geral do cotidiano da escola, tanto em relação ao seu contexto externo como interno. A partir disso, visualizamos que as equipes gestora e docente, assim como os grupos de participantes que envolvem a comunidade (alunos, mães/funcionárias), compreendem o contexto de vulnerabilidade social em que estão inseridos, bem como a pertinência de realizar ações que contribuam com a redução das desigualdades sociais, embora demonstrem também a ciência de que a escola, sozinha, não possui a capacidade de colocar em prática todas as medidas de enfrentamento ao contexto em que está inserida. Em seguida, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a vulnerabilidade social afeta, sobremaneira, a dinâmica da escola e, conseqüentemente, a atuação do gestor escolar. Portanto, considerou-se pertinente investigar as ações desempenhadas pela gestão escolar nesse cenário marcado por pobreza, vulnerabilidade e desigualdade social. Buscando alcançar os objetivos, esta dissertação realizou um estudo de caso na cidade de Fortaleza (CE), em uma escola situada em um bairro de alta vulnerabilidade social, a Granja Portugal, pertencente à região periférica do Grande Bom Jardim.

Além disso, a revisão de literatura contribuiu para compreender a relação existente entre a gestão da escola pública e seu contexto desigual, com reflexões a partir do entorno social em que está inserida e de que modo isso afeta seus partícipes. Ao analisar as produções acerca da temática, é possível reforçar a hipótese de que as instituições escolares localizadas em territórios vulneráveis acumulam muito mais desafios e, por consequência disso, têm mais dificuldades na oferta de uma educação de qualidade. Os efeitos negativos oriundos da localização vulnerável possuem forte influência sobre o ambiente escolar. Esses efeitos incluem o fato de que a escola está isolada em seu território, causando segregação de sua comunidade e, assim, difícil acesso a bens e serviços públicos, o que contribui com a potencialização das desigualdades e da situação vulnerável da população.

Dentre outras dificuldades, está o baixo nível socioeconômico e cultural dos sujeitos do entorno social. Somado a isso, há a infraestrutura incompatível com as necessidades da população e a constante rotatividade docente e da gestão escolar, o que caracteriza de maneira mais forte uma escola vulnerável. Portanto, é relevante destacar a atuação da gestão da escola, situando a responsabilidade de lidar com um contexto marcado pela pobreza, violência e desigualdade social. Marinho (2022) reforça essa ideia, afirmando que a prática pode aproximar ou afastar a comunidade da escola, de acordo com as concepções que possuem. Além disso, essas práticas podem contribuir para reproduzir as desigualdades nas escolas ou favorecer a dialogicidade e fortalecimento da participação dos atores sociais que compõem o ambiente escolar. Portanto, conclui-se que o contexto social vulnerável exige uma gestão escolar democrática e participativa, engajada com justiça social.

O princípio da equidade na educação foi um dos achados da pesquisa. Entende-se que uma escola comprometida com processos equitativos colabora com a diminuição dos efeitos da competição e da desigualdade, além de contribuir com a oferta de uma educação de qualidade

para todos. No entanto, a pesquisa também aponta que a escola absorve problemas sociais que, apesar de extramuros, adentram e atravessam seus espaços e processos.

Um desses fatores diz respeito à atuação das facções criminosas nos territórios vulneráveis, que acaba ditando modos de comportamento da comunidade, inclusive no que concerne à trajetória escolar dos moradores dos bairros periféricos. Os participantes da pesquisa citam tópicos como: a) envolvimento da comunidade escolar com a criminalidade; b) episódios de violência e insegurança, que geram temor da população e dificultam o acesso à escola, tanto por parte dos alunos como dos profissionais; c) furtos; d) perda de direitos da comunidade, como acesso a saúde, lazer, cultura, esporte, emprego, moradia etc.; e) naturalização do contexto violento; f) interferência dos grupos de crime organizado na entrada, saída e permanência dos indivíduos no bairro e nas escolas, como nos processos de transferência de alunos e mudança de endereço; g) visão do crime como forma mais fácil e sedutora de mobilidade e ascensão social para algumas crianças e jovens.

Em relação a outras limitações e dificuldades decorrentes do território vulnerável e da pobreza do entorno social, os participantes das entrevistas também mencionam: a) exclusão social; b) segregação socioespacial; c) ausência de políticas e equipamentos públicos de atendimento à população; d) encerramento precoce da trajetória escolar, antes mesmo de cursar o ensino médio; e) baixas perspectivas e expectativas em relação ao futuro; f) ausência de documentos de identificação do cidadão; g) redução da expectativa de vida com o aumento de mortes causadas pela criminalidade; h) visão negativa do território onde moram e estudam; i) fome/alimentação limitada, empobrecida e insuficiente; j) estrutura precária das ruas, com deposição de lixo de forma inadequada e inexistência de saneamento básico; k) baixo poder aquisitivo; l) gravidez precoce.

No que diz respeito ao contexto interno da escola, as entrevistas evidenciam: a) descontentamento com a infraestrutura inadequada da escola; b) insatisfação com os alimentos enviados pela Prefeitura Municipal; c) faltar aulas devido ao cansaço do trabalho; d) má higiene; e) ausência das famílias na instrução das crianças e adolescentes.

Além de as entrevistas evidenciarem os desafios vividos pela comunidade do território e pela própria escola em decorrência da vulnerabilidade social, as narrativas dos participantes também colaboram com a compreensão de ações que a instituição escolar já colocou em prática para enfrentar as desigualdades sociais. Concluiu-se que os atores sociais que compõem a amostra de pesquisa acreditam que a escola possibilita a redução da realidade desigual. Durante a análise de dados empíricos, os discursos foram categorizados em quatro pontos: a) ações que a escola colocou em prática; b) ações que a comunidade acredita que a escola deveria ter

colocado em prática, mas que não o fez; c) ações que não dependem somente da gestão da escola; d) expectativas dos entrevistados acerca da vida profissional dos estudantes.

Dentre as ações praticadas pela gestão escolar, observamos: a) suspensão do horário do intervalo dos estudantes em situações de indisciplina; b) oferta de oportunidades de lazer para os alunos; c) realização de festas, eventos, vivências culturais e esportivas; d) apadrinhamento de alunos para doação de roupas; e) empréstimo de calçado fechado para participação das aulas de educação física; f) oferta de lanche fora do horário da merenda, quando é percebido que a criança chegou sem se alimentar; g) motivação dos alunos para continuação das próximas etapas de estudo, com preparação voltada para aprovação dos estudantes no IFCE; h) engajamento da equipe em formação continuada; i) parcerias com o posto de saúde para distribuição de vacinas; j) acolhimento de alunos expulsos por outras instituições; k) manter os banheiros trancados no horário do intervalo para evitar atividades ilícitas no interior de suas dependências; l) acompanhamento dos alunos por um funcionário nas idas ao banheiro durante o dia, para evitar comportamentos inadequados; m) suporte para as famílias conseguirem documentações sem necessidade de deslocamento; n) diálogo constante da gestão escolar com os professores para socialização da realidade dos alunos e da comunidade.

No que concerne às práticas que a comunidade acredita importantes de serem desenvolvidas, mas que ainda não aconteceram, é possível identificar: a) necessidade de realização de mais palestras educativas; b) oportunizar mais vivências fora do ambiente escolar, para explorar outras experiências culturais. Além disso, os entrevistados pontuam sobre as ações que não dependem somente da gestão da escola, mas que estão ligadas à parceria de alunos, comunidade e poder público. Entre elas: a) melhora na escuta sensível por parte dos alunos; b) funcionamento da escola em período integral.

Por fim, as entrevistas também possibilitaram demarcar as expectativas que os participantes possuem do futuro dos estudantes da escola. Identificou-se que, apesar de existir o desejo por um bom futuro, com bons empregos, as expectativas são negativas. Isto é, existe uma vontade de que os jovens prosperem, mas, ao mesmo tempo, devido à cultura de pobreza e vulnerabilidade social muito forte, é certo que existem muitas limitações atrapalhando que conquistem essa ascensão. Assim, são falas marcadas por desesperança. Quando questionados sobre suas expectativas, afirmam possuírem as melhores de todas. Entretanto, é uma forma de resistir e almejar um futuro mais digno para os seus.

Queremos concluir esta pesquisa comentando que o ponto de chegada não é o da estagnação, mas o da busca por aprofundamentos posteriores, pois reconhecemos que discutir a gestão escolar em território de vulnerabilidade social é, acima de tudo, uma contribuição

social e acadêmica para a área. Diante de tudo o que presenciamos e ouvimos durante a realização da pesquisa, alguns aspectos poderão ser aprofundados mais adiante, como a gestão escolar e sua relação com a justiça social e a gestão escolar face às novas formas de regulação educacional. Este, então, é um ciclo da formação que se “fecha”, para que outros possam surgir.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO/BID, 2002. 192 p. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40313/juventude-violencia-e-vulnerabilidade-social-na-america-latina--desafios-para-politicas-publicas--juventud-violencia-y-vulnerabilidad-social-en-a-latina--desafios-para-politicas-publicas>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- ADORNO, R. C. F. **Os jovens e sua vulnerabilidade social.** São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.
- AGENDA 227. A importância da educação integral para o enfrentamento das desigualdades no Brasil. **Centro de Referência em Educação Integral.** 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/eleicoes-2022/reportagens/a-importancia-da-educacao-integral-para-o-enfrentamento-das-desigualdades-no-brasil/>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- ALMEIDA, G. S.; SANTOS, M. I. A. Teoria da reprodução social e as desigualdades educacionais. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3571. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3571>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 381-402, 31 jan. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa). Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/197> Acesso em: 9 jun. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: Seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- ARROYO, M. G. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 768-788, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100820>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 set. 2023.
- BARBOSA, J. G. HESS, R. **O Diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, R. C. S.; SANTOS, E. I.; CARVALHO, Í. C. S. Uma análise espacial da pobreza multidimensional nos bairros de Fortaleza – Ceará. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 336-357, 2017. Disponível em: <https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/220>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BARROS, R. Facção Cearense GDE com menos de 7 anos, já tem 25 mil membros e 60 milhões de faturamento anual. **Ceará Antenado**, 2023. Disponível em: <https://cearaantenado.com.br/policia/faccao-cearense-gde-com-menos-de-7-anos-ja-tem-25-mil-membros-e-60-milhoes-de-faturamento-anual>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BARROS, R. P.; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília: Ipea, 2006. 446p. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3249/1/Desigualdade%20de%20renda%20no%20Brasil%20-%20v.%201.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 123-142, fev. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1741.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013. 242 p. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Fam%20ADlia-Escola-Territ%20B3rio-Vulner%20A1vel.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

BATISTA, A.; PADILHA, F.; CARVALHO-SILVA, H.; ALVES, L.; RIBEIRO, V. A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades. **Salto para o Futuro**, Brasília, n. 22, p. 16-26, nov. 2013. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Artigo-SaltoparaoFuturo.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BEZERRA, O. L.; AMARAL, A. P. Relação família-escola: experiência de uma extensão universitária com famílias de baixa renda em escolas da rede pública do município de Mamanguape/PB. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, [S. l.], v. 51, p. 180-197, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/48295>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BOURDIEU, P. (dir.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

- BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução e organização de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 295-336.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, P. *et al.* (org.) **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 159-175.
- BOURDIEU, P. *et al.* (org.) **A miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2014. 172 p.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 6 abr. 2022.
- BRASIL. **Plano Brasil sem Fome**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/brasil-sem-fome>.
- CÂMARA, S. F.; CARVALHO, H. J. B.; GERHARD, F.; SILVA, F. P.; PAULA, T. M. Vulnerabilidade socioeconômica da cidade de fortaleza ao covid-19: o epicentro da pandemia na região Nordeste do Brasil. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 80, p. 133-152, 2021. DOI: 10.14393/RCG228054714. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/54714>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, mai.-jun. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 2-13, 26 mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/80711>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. (org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALCANTE, P. A questão da desigualdade no Brasil: como estamos, como a população pensa e o que precisamos fazer. **Texto Para Discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10263/1/td\\_2593.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10263/1/td_2593.pdf). Acesso em: 30 jul. 2022.

CECAD. **Consulta, seleção e extração de informações do CadÚnico**. Mossoró-RN. 2022. Disponível em: <https://cecad.cidadania.gov.br/painel03.php#>

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**: um caso na periferia de São Paulo. 2015. Disponível em: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe\\_de\\_Pesquisa3a.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa3a.pdf). Acesso em: 8 ago. 2022.

CENPEC. **Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis**. 2015. Disponível em: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Informe\\_de\\_Pesquisa10.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Informe_de_Pesquisa10.pdf). Acesso em: 8 out. 2022.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo: 2011. 34 p. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, p. 30-36, 1999.

COSTA, A. M. **A visibilidade das infâncias na escola**: agenda de acolhimento em contextos de vulnerabilidade social. 2023. 150p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29588/DIS\\_PPGPPGE\\_2023\\_COSTA\\_ANAL%c3%89IA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29588/DIS_PPGPPGE_2023_COSTA_ANAL%c3%89IA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 5 ago. 2023.

CRESPO, A. P.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **Rae Eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-12, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

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

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/LZnTXB7qmqm8q5jKyNSnJkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ÉRNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 54, p. 523-788, set. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782013000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/02.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

ÉRNICA, M. **O sistema escolar reduz ou reproduz desigualdades?** n. 107, jun./jul. 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/pagina22/article/view/70174/67667>. Acesso em: 25 maio 2021.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERNANDES, F. R.; SOUSA, F. G. A. Gestão Escolar da teoria à prática. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e324562, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.4562. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4562>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FGV SOCIAL. (%) **População com renda abaixo de R\$ 497 - 2012 até 2021 – UF. 2021**. Disponível em: <https://cps.fgv.br/populacao-com-renda-abaixo-de-r-497-2012-ate-2021-uf>. Acesso em: 9 ago. 2022.

FORTALEZA. Lei Complementar n. 02.175, de 31 de março de 2016. Regulamenta a Gratificação de Incentivo à Lotação prevista no inciso VIII do art. 98 da Lei Municipal n. 5.895, de 13 de novembro de 1984, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município: Fortaleza, CE**, n. 15,743, p. 7, 07 abr. 2016. Disponível em: [https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/4687/4687\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/4687/4687_texto_integral.pdf). Acesso em: jan. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, C. GDE tem mais de 25 mil membros e domina maioria dos bairros de Fortaleza, diz PC. **Diário do Nordeste**, 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/gde-tem-mais-de-25-mil-membros-e-domina-maioria-dos-bairros-de-fortaleza-diz-pc-1.3034221>.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Gestão escolar: como diminuir a desigualdade na escola e melhorar o desempenho de todos os alunos. **Estudos e pesquisas educacionais**. Edição especial. 2013. Disponível em: <https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/como-diminuir-a-desigualdade-social.pdf> Acesso em: 17 jan. 2024.

GALVÃO, W. N. M.; SOUSA, M. E. M.; LIMA, A. L. B.; VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Vulnerabilidades sociais e educacionais associadas ao efeito território em escolas do Ceará. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022.

GIUSTO, S. M. N. D.; RIBEIRO, V. M. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. e019026, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7114>. Acesso em: 21 out. 2022.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>

GUARDIÕES DO ESTADO. **Estatuto do GDE**. 1 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://view.genial.ly/5ff8a7d9bbfc130d6680ed55/vertical-infographic-estatuto-da-gde-reportagem-op>. Acesso em: 19 jan. 2024.

HERMES, I.; BRANDÃO, T. **Observatório Potiguar 2016**: o mapa da violência letal intencional do Rio Grande do Norte. Natal: Clube dos Autores, 2016. Disponível em: <https://ufersa.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Observat%C3%B3rio-Potiguar-2016.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

IMDS BRASIL. Instituto Mobilidade e desenvolvimento social. **Atualização dos resultados de pobreza**. 2021. Disponível em: [https://imdsbrasil.org/doc/Imds\\_apresentacao\\_pobreza\\_2021\\_24-06-2022.pdf](https://imdsbrasil.org/doc/Imds_apresentacao_pobreza_2021_24-06-2022.pdf). Acesso em: 9 ago. 2022.

IPECE. **Perfil municipal de Fortaleza - Tema VII**: Distribuição Espacial da Renda Pessoal. n. 42, edição especial. Disponível em: [ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Ipece\\_Informe\\_42\\_outubro\\_2012.pdf](https://ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Ipece_Informe_42_outubro_2012.pdf) Acesso em: 8 out. 2023.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294

LARA, A. M. B. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 140-153, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1621. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/118>. Acesso em: 5 jan. 2023.

LEAL, L. C. **A gestão em rede em territórios de vulnerabilidade social**: círculos de diálogos com docentes gestoras. 2023. 194 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31629> Acesso em: 8 ago. 2023.

LEONE, E. T.; MAIA, A. G.; BALTAR, P. E. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. *Economia e Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 59-77, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/D83jm8Qvy7tZfdYNpFJZqXr/#>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR): 2015. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf). Acesso em: 13 mar. 2023.

LIMA DE ASSIS, A. C.; ASSIS, J. B. L.; SANTOS, J. M. C. A gestão democrática via conselhos escolares: análise de experiências em Baturité. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e324786, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.4786. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4786>. Acesso em: 5 jan. 2023.

LIMA, L. A.; MOTA, V. S.; LEAL, W. P. Políticas públicas e gestão escolar: equidade na educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 7, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1304>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf) Acesso em: 26 abr. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf).

MARINHO, I. C. **Escolas sitiadas: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza (CE)**. 2022. 357 f. Tese (Doutorado em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106027>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARINHO, I. C.; DANTAS, L. M. A relação gestão escolar e desigualdades intraescolares: uma aproximação ao tema. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. Avaliação: veredas e experiências educacionais. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 1808-1830. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24646/3/2015\\_eve\\_icmarinho.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24646/3/2015_eve_icmarinho.pdf). Acesso em: ago. 2022.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001. Disponível em: [https://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2010/03/pdf\\_1e9bd793d3\\_0008783.pdf](https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_1e9bd793d3_0008783.pdf). Acesso em: 25 mai. 2023.

MARINHO, I. C. **Escolas sitiadas: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza**. 2022. Tese (Doutorado) - Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2022.

MEC. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>

MELLO, D. Morte violenta atinge 6,97 mil crianças e adolescentes por ano no país. **Agenda Brasil**. São Paulo: 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-10/morte-violenta-atinge-697-mil-criancas-e-adolescentes-por-ano-no-pais>. Acesso em: jan. 2024.

MENEZES, D. T.; MORAES, J.; DIAS, B. F. Efeito escola na educação básica: observações a partir da perspectiva bourdieusiana. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/47642>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. p. 11-18.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MIZNE, D. **Pobreza, desigualdade e o potencial das escolas públicas**. Fundação Lemann, 2019. Disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/noticias/pobreza-desigualdade-e-o-potencial-das-escolas-publicas#:~:text=Quando%20pensamos%20em%20crian%C3%A7as%20pobres,recebem%20e%20seu%20status%20socioecon%C3%B4mico>. Acesso em: ago. 2022.

NERI, M. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza\\_Marcelo\\_Neri\\_FGV\\_Social.pdf](https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf). Acesso em: ago. 2022.

NEVES, I. C. **O desafio da inclusão: só educação reduz desigualdades**. Departamento de comunicação do Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso do Sul: 2022. Disponível em: [tce.ms.gov.br/noticias/detalhes/6511/so-educacao-reduzdesigualdades](https://tce.ms.gov.br/noticias/detalhes/6511/so-educacao-reduzdesigualdades).

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, [S. l.], v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 17 maio 2022.

OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA LETAL E INTENCIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE (OBVIUM). Instituto Marcos Dionísio Medeiros Caldas. Polos da violência – As 3 maiores cidades do estado Natal, Mossoró e Parnamirim. Ed. 6, ano II, 2018. Natal: ISSUU. Disponível em: [https://issuu.com/obvium/docs/obvium\\_especial\\_ed6-polos\\_da\\_viol\\_n](https://issuu.com/obvium/docs/obvium_especial_ed6-polos_da_viol_n). Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, J. Invisíveis no Brasil, sem documento e dignidade: “Eu nem no mundo existo”. **Jornal El País**: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-28/invisiveis-no-brasil-sem-documento-e-dignidade-eu-nem-no-mundo-existo.html>. Acesso em: jan. 2024.

OLIVEIRA, J. L. Desigualdade urbana, segregação socioespacial e a presença de crianças de rua nas grandes cidades. **Boletim regional, urbano e ambiental**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5560/1/BRU\\_n5\\_desigualdade.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5560/1/BRU_n5_desigualdade.pdf)

O POVO. Difícil acesso. Palmeiras tem a maior quantidade de colégios em áreas de risco. **Jornal O Povo**, 2018. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2018/01/dificil-acesso-palmeiras-tem-a-maior-quantidade-de-colegios-em-area.html>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OXFAM BRASIL. **A Desigualdade Mata**. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

OXFAM BRASIL. **Vulnerabilidade social no Brasil: como anda o amparo a população?**. 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/vulnerabilidade-social-no-brasil-como-anda-o-amparo-a-populacao/>.

PAIVA, L. F. S. “AQUI NÃO TEM GANGUE, TEM FACÇÃO”: AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DO CRIME EM FORTALEZA. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 32, n. 85, p. 165-184, 2019. DOI: 10.9771/ccrh.v32i85.26375. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/26375>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. A MISÉRIA DO MUNDO E AS FACES DA EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 89-101, ago. 2008. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/802>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PERPÉTUO, Sandra Maria. **Alfabetização em território vulnerável**: o caso de sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri, em Governador Valadares-MG. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

PINHEIRO, P. S. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 43-52, 1997.

PEQUENO, R. Quadro de mudanças da favelização de Fortaleza: marginalidade, informalidade e precariedade. **Revista de Geografia**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 282–305, 2023. DOI: 10.51359/2238-6211.2023.257191. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/257191>. Acesso em: 1 abr. 2024.

PRAXEDES, W. L. DE A. O Vocabulário Bourdieu. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n. 199, p. 147-148, 5 dez. 2017.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOLINKSI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 334p.

RODRIGUES, J. A. V. **A atuação do gestor escolar para permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade**. 2023. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/39948/1/Jacqueline%20Andrade%20Vieira%20Rodrigues.pdf>

ROSA, S. da.; SILVA, M. Q. da. Relação entre pobreza e evasão escolar: um aporte teórico. **CAU - Caderno Acadêmico Unina**, 2021. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/download/35/18/98>

SAMPAIO, G. T.; OLIVEIRA, R. L. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 511-530, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SANTOS, L. de P. dos; ARAÚJO, H. E. C. Análise dos aspectos sociais e ambientais à margem do rio Maranguapinho entre os bairros Bonsucesso e Granja Portugal (Fortaleza, Ceará). **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1 - 21, may 2019. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/738>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEGURIDAD, JUSTICIA Y PAZ. **Ranking 2022 de las 50 ciudades más violentas del mundo**. Consejo Ciudadano para la seguridad pública y la justicia penal A.C. 2023. Disponível em: [http://geoenlace.net/seguridadjusticiaypaz/archivo/c5fb24\\_f7c1a29250.pdf](http://geoenlace.net/seguridadjusticiaypaz/archivo/c5fb24_f7c1a29250.pdf).

SEN, A. K. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, M. J. **Gestão escolar e desigualdade social na escola pública**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: [http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9822/Maria%20Jos%c3%a9%20Santos%20da%20Silva\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9822/Maria%20Jos%c3%a9%20Santos%20da%20Silva_.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

SILVA, M. L. A.; RAPOSO, I. O.; SILVA, L. E. S. C. da.; ASSUNÇÃO, J. E. de S.; ROLIM, T. M.; SOUZA, A. B. M. de.; FRANCO, F. da S. Vulnerabilidade social, fome e pobreza nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. In: ALMEIDA, F. A. Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real. v.3. 2018. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200700618.pdf>.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. A gestão democrática em revistas de educação do norte e nordeste do Brasil (2013-2020). **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e233857, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i3.3857. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3857>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. 47 p. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>.

VIEIRA, C. A. *et al.* Pobreza multidimensional: um estudo de caso das privações básicas na região nordeste de Santa Maria/RS. **Economia e Desenvolvimento**, [S.l.], v. 30, p. 3-12, 9 set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/eed/article/view/34253/18561>. Acesso em: 30 jul. 2022.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. A escola pública e seu entorno social – uma questão em aberto. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 7-30, maio 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4578/2932>.

VIEIRA, A. Ceará tem 3,4 milhões de pessoas com algum nível de insegurança alimentar, diz IBGE. *Jornal O Povo*, 2024. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2024/04/25/ceara-tem-34-milhoes-de-pessoas-com-algum-nivel-de-inseguranca-alimentar-diz-ibge.html>.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G.; FERREIRA, K. M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RHbjpsvktbyd8sPCrVGj7KM/?format=pdf&lang=pt>

## APÊNDICE 1

**ROTEIRO – OBSERVAÇÃO**

Sabemos que a observação é muito dinâmica e vai muito além de um roteiro. No entanto, para nos orientar nesta fase da pesquisa, elaboramos esse roteiro que foi subdividido em várias partes: escola, alunos, gestão escolar, buscando construir impressões/apreensões acerca da escola, os alunos e a própria gestão em território de vulnerabilidade social, que é nosso objeto de pesquisa. As observações serão seguidas pela escrita constante do diário de pesquisa (Barbosa; Hess, 2010).

**ESCOLA**

1. Como ela é? Como é sua estrutura física? Que materiais didáticos e tecnológicos dispõe?
2. Quais horários de funcionamento? Quantos/as alunos/as atende?
3. Quantos profissionais atuam nela?
4. Quais as principais impressões/apreensões que posso fazer da escola e do seu entorno?

**ALUNOS**

1. Qual a faixa etária dos estudantes? Qual a cor predominante deles? Qual o gênero?
2. Os estudantes chegam à escola sozinhos ou vêm sempre acompanhados?
3. Como se percebe a relação dos estudantes na hora do intervalo? Eles ficam dentro da escola ou saem? Algum profissional os acompanha na hora do intervalo?
4. Como é a hora da merenda escolar? Respeitam a fila? Comem na sala? Reclamam da qualidade da merenda?
5. Eles permanecem na escola durante o horário escolar ou saem antes?
6. Que impressões/apreensões que posso construir dos estudantes dentro da escola?

**GESTÃO ESCOLAR**

1. Como se dá a gestão escolar? Como é a rotina de trabalho do/a gestor/a escolar?
2. A gestão toma decisões sozinha ou conta com o apoio e a participação de todos/as?

3. Como se dá a relação da gestão escolar, conselho escolar, docentes, funcionários, estudantes e família?
4. Quais práticas são desenvolvidas pela gestão escolar para lidar com a situação de vulnerabilidade social existente na realidade da escola?
5. Há projetos educativos de combate à droga, violência na escola?
6. Que impressões/apreensões que posso fazer da gestão escolar em território de vulnerabilidade social?

**APÊNDICE 2****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EQUIPE GESTORA E DOCENTE****I – IDENTIFICAÇÃO DOS/AS ENTREVISTADOS (AS)**

1. Nome fictício:
2. Pertence a que setor da escola:
3. Faixa etária:
4. Gênero:
5. Formação:
6. Trabalho:

**II – GESTÃO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL**

1. O que significa para você trabalhar nessa escola?
2. Como você caracteriza a gestão da escola? Por quê?
3. A comunidade é participativa? Com se dá essa participação? Em que momentos?
4. Quantos alunos possuem famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família?
5. Que outros programas sociais de transferência de renda estão presentes na comunidade e na escola?
6. Qual é a renda média das famílias dos alunos?
7. Além da escola, que outros equipamentos públicos existem no entorno?
8. Na sua opinião, as condições dos estudantes interferem no trabalho da gestão escolar? Justifique sua resposta.
5. Existe formação continuada para a equipe da escola? Quais os principais temas abordados?
6. Qual o perfil dos profissionais que atuam na escola?
7. A escola recebe ajuda de outros órgãos/programas/instituições para desenvolver suas atividades?
8. Quais os maiores problemas/desafios enfrentados na escola?
9. Que ações são adotadas pela gestão escolar para lidar com a desigualdade social dentro da escola?
10. O que você mudaria na escola e no entorno dela?
11. Na sua opinião, a escola contribui com a redução das desigualdades sociais?

12. Como a gestão lida com os Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da escola? O que é feito para superá-los?
13. Como podem ser caracterizados os alunos que estudam na escola?
14. Como você caracteriza o entorno social da escola?
15. Quais as suas expectativas sobre o futuro profissional dos alunos?

**APÊNDICE 3****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTE E  
FAMÍLIA****I – IDENTIFICAÇÃO DOS/AS ENTREVISTADOS/AS**

1. Nome fictício:
2. Pertence a que setor da escola:
3. Faixa etária:
4. Gênero:
5. Escolaridade:
6. Trabalho:

**II – GESTÃO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL**

1. O que significa para seu filho/para você estudar nessa escola?
2. O que você acha da gestão dessa escola?
3. Vocês são convidados a participar na escola? Com se dá essa participação? Em que momentos?
4. O que você mudaria na escola e no entorno dela?
5. Se seu filho/você pudesse estudar em outro local, iria? Por quê?
6. Quais os pontos mais negativos da escola?
7. Seu filho/você consegue aprender nessa escola?
8. A família é beneficiária de algum programa social?
9. Além da escola, que equipamentos públicos você ou seu filho frequenta ou utiliza?
10. Você ou seu filho já foi a cinema, teatro, parque, show, biblioteca etc.? O que achou?
11. No bairro tem biblioteca pública? Se tem, você ou seu filho frequenta? Para fazer o quê?
12. Quais são as suas expectativas sobre o futuro dos seus filhos?

#### APÊNDICE 4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA**, que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação (SME), Pessoa Jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001 -89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, Jefferson de Queiroz Maia, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP - CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliado nesta capital; e de outro lado o(a) aluno(a) **Maria Eduarda De Oliveira Bezerra Medeiros**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), devidamente autorizado(a) pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo P417490/2023, o(a) qual pretende pesquisa acadêmica, intitulada: “GESTÃO ESCOLAR E TERRITÓRIO: REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA (CE)”.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) a realizar a pesquisa acadêmica na seguinte unidade escolar: EM Educador Paulo Freire.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a)s aluno(a)s deve(m) apresentar ao(a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com criança(s) durante a sua pesquisa acadêmica.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento, por parte do(a) aluno(a), acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza, 22 de novembro de 2023.

**Joelson de Souza Moura**

Coordenador de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar

**Jefferson de Queiroz Maia**

Secretário Adjunto

---

Maria Eduarda De Oliveira Bezerra Medeiros

---

CPF n°



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número GW7WZ4YR  
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 2837672 e código GW7WZ4YR.