

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
NÍVEL MESTRADO

MILENA LEHN

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A
IMPLEMENTAÇÃO DA META 4.7 NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO
DE IGREJINHA/RS

TAQUARA

2026

MILENA LEHN

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A
IMPLEMENTAÇÃO DA META 4.7 NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO
DE IGREJINHA/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Orientador(a): Prof. (a). Dr.(a.) Marcos Paulo Dhein Griebeler

TAQUARA

2026

MILENA LEHN

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A
IMPLEMENTAÇÃO DA META 4.7 NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO
DE IGREJINHA/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio ao longo desta trajetória. Aos que acreditam na educação como instrumento de transformação social. E à educação brasileira, espaço de desafios e possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à instituição de ensino pela concessão de bolsa de estudos de 50% do valor, cujo apoio foi decisivo para a viabilização desta trajetória acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação, bem como, o corpo docente expresse meu reconhecimento pela formação sólida, pelo compromisso com o rigor científico e pelas contribuições que ultrapassam o âmbito técnico, alcançando dimensões críticas e reflexivas fundamentais à construção deste trabalho.

À Andressa, registro o meu agradecimento pela disponibilidade, pelo apoio e pela colaboração ao longo das diferentes etapas deste percurso.

Ao professor Marcos, meu orientador, manifesto minha profunda gratidão pela condução cuidadosa deste processo, pela escuta ativa, pelas contribuições teóricas e metodológicas consistentes e pela confiança depositada ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Sua orientação foi essencial não apenas para a consolidação do estudo, mas também para o meu crescimento acadêmico. “Gudí”.

Aos participantes da pesquisa, expresse aqui o agradecimento pela disponibilidade, sem as quais este estudo não seria possível. Cada contribuição foi fundamental para a construção dos resultados aqui apresentados.

Aos meus colegas de curso, que agora são pessoas que posso chamar de amigos: Cíntia Beatriz Corte Mentz e Paulo Roberto Saraiva, meu agradecimento pelas trocas de saberes, pelo apoio mútuo e pela construção coletiva que marcou nossa caminhada, tornando-a mais significativa e menos solitária.

Aos meus familiares deixo registrado meu reconhecimento pela compreensão diante das ausências, pelo acolhimento nos momentos de maior exigência e pelas palavras de incentivo que sustentaram minha permanência ao longo desta trajetória. O suporte familiar foi sem dúvida, um dos pilares para a concretização deste trabalho.

De forma especial, agradeço meus pais pelo apoio incondicional, pelos valores que orientam minha formação pessoal e acadêmica, por serem presença constante em todos os momentos da minha vida. À minha irmã, expresse meu agradecimento por ser exemplo, inspiração e referência, cuja trajetória fortalece e motiva a minha própria caminhada.

Ademais, obrigada.

RESUMO

A busca por uma Educação de Qualidade é o tema central do desenvolvimento sustentável, conforme amparado pelo atual documento norteador das políticas públicas em nível global: a Agenda 2030. Para a viabilização deste tema, é estabelecido o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4, que parte da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, organizado em dez metas sendo que sete (4.1 a 4.7) preveem o resultado e três (4.a a 4.c) são os meios de implementação do ODS. Esta dissertação teve como objetivo analisar a efetividade da meta 4.7 do ODS 4 na rede básica de ensino do município de Igrejinha/RS, localizado no Vale do Paranhana, no Sul do país. A pesquisa ocorreu por meio da adoção do método qualitativo e documental através da coleta de dados disponibilizados na plataforma do IDSC-BR relacionados ao ODS 4, e, do uso de entrevistas de perfil semiestruturado a fim de identificar a existência de práticas relacionadas à contribuição para o alcance das metas estabelecidas no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. A análise evidenciou uma disparidade entre o desempenho quantitativo e a implementação qualitativa da meta 4.7: há uma desconexão de aprofundamento conceitual acerca da Agenda 2030 e o ODS 4, resultando na centralização das práticas de sustentabilidade em educação relacionadas em atividades ambientais cotidianas, em detrimento da multidimensionalidade preconizada pela meta. Como contribuição, o estudo propõe a implementação de um conjunto de fatores, incluindo um ciclo de formação continuada e parcerias estratégicas com o setor produtivo, visando instrumentalizar gestores e docentes para implementação consciente do ODS 4, consolidando a educação como vetor de desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Agenda 2030. Educação de Qualidade. ODS 4. Desenvolvimento Regional. Políticas Públicas Educacionais.

RESUMÉN

La búsqueda de una Educación de Calidad es el tema central del desarrollo sostenible, conforme respaldado por el actual mayor documento orientador de las políticas públicas a nivel global: la Agenda 2030. Para la viabilización de este tema, se establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible n° 4, que parte de la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, organizado en diez metas siendo que siete (4.1 a 4.7) prevén el resultado y tres (4.a a 4.c) son los medios de implementación del ODS. Esta disertación tuvo como objetivo analizar la efectividad de la meta 4.7 del ODS 4 en la red básica de enseñanza del municipio de Igrejinha/RS, ubicado en el Valle del Paranhana en el Sur del país. La investigación ocurrió por medio de la adopción del método cualitativo y documental a través de la recolección de datos disponibilizados en la plataforma del IDSC-BR relacionados al ODS 4, y, del uso de entrevistas de perfil semiestructurado a fin de identificar la existencia de prácticas relacionadas a la contribución para el alcance de las metas establecidas en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. El análisis evidenció una disparidad entre el desempeño cuantitativo y la implementación cualitativa de la meta 4.7: hay una desconexión de aprofundamiento conceptual acerca de la Agenda 2030 y el ODS 4, resultando en la centralización de las prácticas de sostenibilidad en educación relacionadas en actividades ambientales cotidianas, en detrimento de la multidimensionalidad preconizada por la meta. Como contribución, el estudio propone la implementación de un conjunto de factores, incluyendo un ciclo de formación continuada y alianzas estrategias con el sector productivo, visando instrumentalizar gestores y docentes para implementación consciente del ODS 4, consolidando la educación como vector de desarrollo regional.

Palabras-clave: Agenda 2030. Educación de Calidad. ODS 4. Desarrollo Regional. Políticas Públicas Educativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios do Corede Serra.....	6
Figura 2 – 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	9
Figura 3 – Evolução do ODS 4 de Igrejinha/RS no IDSC-BR	26
Figura 4 - Posição do município de Igrejinha/RS no ODS 4 no IDSC-BR	27
Figura 5 – Fluxograma das etapas operacionais da pesquisa	43
Figura 6 – Desempenho do município no IDSC-BR	60
Figura 7 – Representação do ciclo da política pública	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise dos indicadores do ODS 4 no município de Igrejinha/RS **Erro! Indicador não definido.**

Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada. Quadro 3 – Metas

estabelecidas para o alcance do ODS 4	40
Quadro 4 – Ações da pesquisa	43
Quadro 5 – Representação da participação da pesquisa.....	45
Quadro 6 – Apresentação dos sujeitos de pesquisa	46
Quadro 7 – Roteiro das entrevistas.....	46
Quadro 8 – Referência de pesquisa.....	48
Quadro 9 – Categorias de análise.....	51
Quadro 10 – Organização do atendimento escolar ensino infantil do município.....	54
Quadro 11 – Organização do atendimento escolar ensino fundamental do município	54
Quadro 12 – Organização do atendimento escolar ensino médio do município	55
Quadro 13 – Dados de matrícula	57
Quadro 14 – Desempenho no IDEB – Igrejinha	58
Quadro 15 – Categorias de análise com códigos de identificação	65
Quadro 16 – Síntese do nível de escolaridade dos entrevistados.....	71
Quadro 17 – Retomada dos blocos de entrevistas.....	72
Quadro 18 – Dados citados pelo entrevistado D1	92
Quadro 19 – Síntese da coleta de dados organizada por categorias.....	111
Quadro 20– Relação de cursos ofertados pelo governo federal com interface aos ODS	122
Quadro 21– Referência da pesquisa com síntese final	122

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento
COVID – Doença do Coronavírus 2019
CPS – Conselho do COREDE Paranhana Encosta da Serra
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDSC-BR – Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PSC – Programa Cidades Sustentáveis
RMPA – Região Metropolitana de Porto Alegre
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria da Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (AGENDA 2030) E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	18
2.1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 2030	18
2.2 Educação	22
2.3 Educação e Desenvolvimento Regional	29
2.4 Políticas Públicas de Educação	31
2.5 Objetivo de Desenvolvimento nº 4	35
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Classificação da Pesquisa.....	42
3.2 Unidade de Análise	44
3.3 Sujeitos de Pesquisa	44
3.4 Coleta de Dados.....	46
3.5 Análise e interpretação.....	47
4 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA REDE BÁSICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE IGREJINHA/RS	50
4.1 O desempenho do município no ODS 4	51
4.2 Percepções Sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ° 4 e a Relação com a Educação.....	62
4.2.1 Organização dos blocos de entrevistas	71
4.2.1.1 Percepções dos gestores educacionais	72
4.2.1.2 Percepções dos diretores escolares	85
4.2.1.3 Percepções dos professores escolares	96
4.3 Promoção da Educação de qualidade: desafios e possibilidades	114
5 CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A – TCLE.....	143
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES.....	146
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS GESTORES	147

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa intitulada “Instituições, sociedade, cultura e bem-estar social” do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da FACCAT, que faz parte da área de Planejamento Urbano Regional/Demografia (PLURD) da CAPES.

A educação tem sido amplamente reconhecida na literatura científica e nas agendas internacionais de desenvolvimento como um elemento fundamental para a promoção do progresso social, econômico e humano. Ao longo das últimas décadas, diferentes abordagens teóricas têm destacado que a ampliação do acesso à educação e a melhoria de sua qualidade contribuem para o fortalecimento das capacidades individuais, para a redução de desigualdades sociais e para a ampliação das oportunidades de participação na vida econômica e política (Spada et al., 2023).

Nesse contexto, a educação assume papel estratégico não apenas na formação de capital humano, mas também na construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis. Esse reconhecimento também está exposto nas agendas globais de desenvolvimento, como é o caso da Agenda 2030 instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), composta por dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que orientam esforços internacionais voltados à promoção de um desenvolvimento socialmente inclusivo, economicamente viável e ambientalmente sustentável (ONU, 2015).

Neste marco, O ODS de número 4 estabelece “assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, reconhecendo a educação como direito humano e condição indispensável para o exercício da cidadania. (Unesco, 2016).

No contexto brasileiro, a incorporação da agenda global do ODS 4 dialoga com os marcos legais nacionais que reconfiguram o sistema educacional, a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabeleceu os princípios da gestão democrática (Brasil, 1988).

Em consonância, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2025) operacionalizou essas diretrizes por meio de 20 metas específicas, incluindo a universalização do ensino fundamental, a elevação da qualidade da educação, e, a

redução das desigualdades educacionais entre regiões do país. Contudo, indicadores recentes do INEP e IBGE revelam que, apesar dos avanços em matrículas, persistem os desafios estruturais relacionados à qualidade das aprendizagens, à evasão escolar e às disparidades socioeconômicas.

Indicadores nacionais mostram avanços importantes na universalização da escolarização obrigatória, especialmente nas faixas etárias de 06 a 14 anos, ainda que persistam desafios relacionados à alfabetização, à conclusão do ensino médio e à oferta de oportunidades de educação ao longo da vida. Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgados pelo IBGE apontam que no ano de 2024 o país registrou cerca de 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, correspondendo a uma taxa de 5,3%, a menor da série histórica. Na região Nordeste registra aproximadamente 13,9% de analfabetismo, e a região Norte cerca de 8%, as regiões Sudeste e Sul apresentam percentuais consideravelmente menores, próximos de 3,5% (IBGE, 2025).

No Rio Grande do Sul, o sistema estadual de ensino, coordenado pela Secretaria de Educação (SEDUC-RS) organiza a oferta da educação básica em regime de colaboração com os 497 municípios, conforme disposto na Constituição Federal e na LDB, com ênfase na etapa de educação infantil e ensino fundamental como responsabilidades compartilhadas entre Estado e municípios (Seduc, 2023).

Em relação a qualidade do ensino, o Estado do Rio Grande do Sul (RS), atualmente ocupa o terceiro lugar em relação ao melhor índice IDEB na etapa do ensino fundamental com nota de 5,8 pontos, indicando estabilidade de 6,0 no ano de 2023, abaixo da meta esperada de 6,4 de acordo com dados nacionais do ano de 2021 (INEP, 2022). No Sul do país, particularmente na região do Vale do Paranhana essas dinâmicas se manifestam em redes municipais heterogêneas, onde a implementação das metas do ODS 4 depende da capacidade local de articular políticas estaduais e federais com as específicas territoriais.

A presente dissertação analisa a rede básica de ensino de um município do Vale do Paranhana/RS, e identifica se existem ou não, práticas relacionadas a contribuição para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento (ODS) nº4: educação de qualidade e como o município elencado a seguir está atuando com relação ao indicador 4.7 *“Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de*

vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”.

Especificamente, questiona-se quais as políticas públicas locais promovem a integração de temas relacionados à educação de qualidade, se a gestão estimula parcerias com organizações não governamentais, instituições acadêmicas e empresas para enriquecer as práticas sustentáveis, e, se há mecanismos de monitoramento e avaliação para aprimorar a eficácia das ações territoriais. Tais indagações subsidiam a análise qualitativa de percepções de atores locais: gestores, diretores e professores do setor da educação do município, revelando contribuições para o desenvolvimento regional.

Ao adotar a abordagem territorial, esta dissertação ancora-se na concepção de Milton Santos (1994), especialmente no que condiz a noção de território usado. Em sua perspectiva, não se reduz a uma delimitação física ou administrativa, mas expressa o chão vivido, apropriado e transformado pelas relações sociais, pelo trabalho, pelas normas, pelas redes e pelas práticas cotidianas que produzem a vida no lugar. Para o autor, o território é inseparável dos usos que dele fazem os sujeitos e os grupos sociais, o que torna categoria central para compreender desigualdades, disputas e possibilidades de transformações sociais.

Ao pensar a educação de qualidade no território do município de Igrejinha/RS, este estudo considera que as políticas educacionais ganham sentido apenas quando interpretadas a partir do território usado, isto é, das condições concretas de vida, das desigualdades, das redes de relação e das possibilidades de pertencimento e participação dos sujeitos.

Em um primeiro momento, foi elaborada uma breve análise, a partir de dados do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC) em três municípios pertencentes ao COREDE Vale do Paranhana Encosta da Serra: Taquara, Igrejinha e Parobé, que atualmente apresentam os seguintes dados quanto ao ODS 4: o município de Igrejinha apresenta uma pontuação geral de 52,76/100, classificando-se em 1.080 dos 5.570 municípios brasileiros, expondo um nível médio de desenvolvimento sustentável no que diz respeito aos 17 ODS's. No quesito ODS 4, o município apresenta nível considerado alto (60,0 a 70,99). O município de Parobé apresenta uma pontuação geral de 46,83/100, classificando-

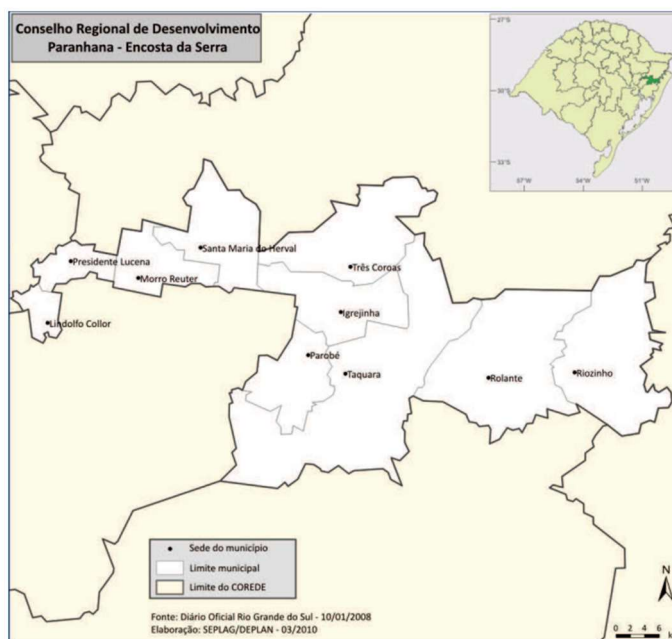
se em 2.708 dos 5.570 municípios brasileiros, expondo um nível baixo de desenvolvimento sustentável no que diz respeito aos 17 ODS's.

No quesito ODS 4, o município também apresenta um nível alto (60,0 a 70,99). Por fim, o município de Taquara apresenta uma pontuação geral de 47,81/100, classificando-se em 2.379 dos 5.570 municípios brasileiros, expondo um nível baixo de desenvolvimento sustentável no que diz respeito aos 17 ODS's e no quesito ODS 4, o município também apresenta nível médio (50 a 59,9) (IDSC, 2024). Esses dados refletem as diferenças no desenvolvimento sustentável entre os municípios analisados, com Igrejinha se destacando em comparação a Parobé e Taquara no que condiz aos 17 ODS.

Entende-se que a região é o reflexo e a condição para as relações sociedade-espaco, busca-se, no estudo do desenvolvimento, saber ou responder os motivos ou as causas que provocam as disparidades encontradas nos indicadores elencados, entender como elas ocorrem e conhecer os fatores que as produzem. Além deste levantamento permitir a reflexão de que existe uma disparidade em municípios tão próximos, os três municípios expõem déficits semelhantes quanto à educação, área de grande importância para o desenvolvimento regional.

Diante disso e com a intenção de analisar e investigar a disparidade de indicadores em relação aos municípios limítrofes, o município de Igrejinha/RS é o recorte territorial em que se construiu este estudo.

Integrante da mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul no Vale do Paranhana, e pertencente ao Conselho Regional de Desenvolvimento (Corede) Paranhana Encosta da Serra (CPES), o município tem sua economia baseada na produção industrial, principalmente de calçados (sintéticos e de couros) e na fabricação de bebidas (cervejas e chopes), preenchendo nesses setores mais de 50% dos empregos formais. Comércio e serviços somam cerca de 48% da economia e o restante diz respeito à atividade agrícola (IBGE, 2024). Igrejinha tem apresentado grande especialização no setor calçadista, já que diversas empresas de grande potencial econômico e de visibilidade nacional e internacional estão instaladas nesta localidade.

Figura 1 - Municípios do Corede Encosta da Serra

Fonte: Perfil socioeconômico - COREDE (2015).

O município de Igrejinha (RS), com aproximadamente 35 mil habitantes, e densidade demográfica de 237,22 hab./km² em uma área de 138,303 km² (IBGE, 2024). Sua economia concentra-se na indústria calçadista e de bebidas, responsáveis por 51% dos 13,6 mil empregos formais complementados por serviços (48%) e PIB per capita de R\$ 50.031,00 no ano de 2021, evidenciando dinamismo produtivo regional (IBGE, 2022). No campo educacional, destaca-se com o IDHM-Educação de 0,57 (2010), 97,3% de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos, e 4.005 matrículas no ensino fundamental.

Embora a Agenda 2030 tenha se consolidado como um importante referencial para o planejamento e avaliação de políticas públicas, observa-se que a produção científica nacional ainda apresenta limitações quanto à investigação da meta 4.7 em contextos municipais específicos. Grande parte dos estudos concentra-se na análise normativa do ODS ou na discussão de indicadores nacionais em escala nacional, causando menor incidência de pesquisas voltadas à compreensão de como os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável são incorporados às práticas institucionais e pedagógicas dos sistemas locais de ensino.

De maneira geral, atribui-se importância a esse estudo e entende-se que analisar e identificar as ações que o município de Igrejinha promove em relação ao desenvolvimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4, para que se possa

avaliar e, conseqüentemente, (re)formular melhores políticas públicas, como também se propõe a contribuir para os estudos acadêmicos em relação ao tema.

Nesta pesquisa, o conceito de efetividade é compreendido como a capacidade de ações, programas, práticas institucionais e iniciativas educacionais desenvolvidas no âmbito do sistema municipal de ensino ao promover, de forma concreta, os princípios e objetivos associados à meta 4.7 do ODS 4. Assim, a análise não se restringe à existência de dispositivos normativos, mas considera especialmente sua materialização em ações institucionais e pedagógicas identificadas nos documentos analisados e nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Ademais, considerando a atualidade do assunto, revela-se a necessidade de se aprofundar conceitos, métodos e abordagens que deem conta de debater soluções para o enfrentamento do problema, assim como propor a criação de ações que impulsionem o crescimento e o desenvolvimento de projetos nesse sentido na região.

2 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, (AGENDA 2030) E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Neste capítulo é apresentado um aprofundamento teórico que versa sobre o tema de pesquisa ODS nº 4. Inicialmente discute-se brevemente sobre o Desenvolvimento Sustentável, Agenda 2030, Educação e desenvolvimento e sobre políticas educacionais. Por fim, aborda-se sobre o Objetivo de Desenvolvimento nº4 e a meta 4.7 e as diretrizes para o alcance deste, como forma de contribuir para as reflexões em prol do desenvolvimento regional.

2.1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 2030

O desenvolvimento sustentável é um conceito multidimensional, que integra as dimensões econômica, social, ambiental e político institucional, superando a ideia de que crescimento econômico é o mesmo sentido de desenvolvimento. Rodrigues e Rippel (2015) destacam que este conceito se consolidou a partir de críticas ao modelo produtivo sustentável do período pós-guerra e ganhou força com as conferências internacionais da ONU e com a Agenda 2030, que ampliaram a necessidade de produzir informações e indicadores para orientarem políticas públicas e decisões institucionais.

A agenda 2030 é um conjunto de políticas públicas que abordam os principais desafios frente ao desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo, que devem servir como ferramenta para nortear os municípios em tomadas de decisões e ações que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável. Esta agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e o desenvolvimento, e busca fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2016).

A Agenda tem sua origem em setembro de 2000, quando os líderes dos 192 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) assinaram a Declaração do Milênio - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que continha objetivos a serem alcançados até o ano de 2015 (ONU, 2022).

Em relação aos ODMs, muitos dos 192 países não conseguiram efetivar as práticas e alcançar os objetivos, diante a isso, em 2016 entrou em vigor a Agenda 2030 com seus 17 objetivos e 169 metas. A nova carta de objetivos com metas mais bem definidas e aplicadas fora aprovada durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável em setembro do ano anterior. Os ODS envolvem ações para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas (Unesco, 2019). Na Figura 2, a seguir, apresenta-se os 17 ODS's.

Figura 2- 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Brasil, 2016.

Foram adotadas como meta até 2030 três grandes esferas: erradicar a pobreza extrema, combater a desigualdade e injustiça e conter as mudanças climáticas. Dentre essas três esferas, são lançadas 17 metas que integram e viabilizam o cumprimento dos direitos básicos da sociedade.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, e garantir que as pessoas, e todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil (ONU, 2022).

A partir de uma política pública global, intitulada Agenda 2030 têm-se adquirido forças em relação a implementação de práticas saudáveis com o ambiente e a população. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's),

foram implementados em 2015 por todos os países membros da ONU na Agenda 2030, constam os 17 ODS's e suas 169 metas estabelecidas em favor da erradicação da pobreza, da prosperidade e dos cuidados com o ambiente (ONU, 2024).

Dentre estas metas, destaca-se o ODS de nº 4, o qual prevê a “Educação de qualidade”, acrescido de 10 metas nacionais e 77 indicadores que ajudarão a viabilizar o alcance deste ODS durante o prazo estipulado para cumprimento da Agenda. A escola é o lugar onde temos a chance de formar cidadãos conscientes e preparados para agir em uma sociedade, pois neste espaço ocorrem os processos de ensino e aprendizagem.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada (IPEA, 2024) reforça que a aprendizagem requer um trabalho autônomo e intelectual por parte do sujeito – ler, escrever e resolver problemas lógicos do dia a dia – e, para isso, se faz necessário que os atores responsáveis pela educação promovam as condições necessárias para que o ocorra o desenvolvimento integral do sujeito.

Para o alcance dos objetivos e sucesso em suas ações é importante o engajamento dos mais diversos setores, segmentos e atores sociais. O setor privado tem um papel essencial nesse processo como grande detentor do poder econômico, propulsor de inovações e tecnologias, influenciador e engajador dos mais diversos públicos – governos, fornecedores, colaboradores e consumidores (Pacto Global, 2020).

Nesse sentido, entende-se a adesão integral dos Estados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como a alternativa que possibilita a concretização da Sustentabilidade em suas múltiplas dimensões (Souza et al, 2017). Nos ODS observa-se que os objetivos relacionados à saúde caminham integrados aos de meio ambiente, apresentando em comum, a busca do desenvolvimento sustentável e saudável, ou seja, o desenvolvimento sem comprometer a saúde do planeta e dos seres humanos (Antunes et al, 2020).

Todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se relacionam e vão de encontro com um mesmo propósito. Ainda assim, se tratando da melhoria em relação educação da população tem-se como principal ferramenta de auxílio o ODS nº 4, que propõe ações em busca da educação de qualidade.

Zorzo et al (2022) analisam o desempenho Brasileiro perante a Agenda 2030 através de uma seleção de 17 indicadores oficiais, revelando avanços significativos em energias renováveis e infraestrutura, mas retrocessos acentuados em pilares sociais, como: pobreza extrema agravada pela pandemia, acesso à água potável e reciclagem. Os autores enfatizam a necessidade de políticas integradas e o monitoramento contínuo para superar estas dimensões econômicas, ambientais e sociais.

Amadigi et al (2025) realizaram uma análise comparativa entre Brasil e Portugal nos domínios de saúde (ODS3), educação (ODS4) e desenvolvimento social (ODS10), confrontando indicadores da OCDE (Health/Education at a Glance, 2023) e PISA 2022, revelando superioridade portuguesa em expectativa de vida, alfabetização, conclusão da etapa escolar e redução de pobreza, enquanto o Brasil enfrenta desafios em mortalidade, doenças crônicas e investimento educacional.

No campo da sustentabilidade, a interdisciplinaridade é fundamental, pois, a preservação do planeta para as gerações futuras requer satisfazer, simultaneamente, os interesses sociais, ambientais, ecológicos e econômicos. Isto exige estudar o tema integrando conhecimentos oriundos de diversas áreas, promovendo a interdisciplinaridade. A sustentabilidade envolve a capacidade da natureza se adaptar às demandas de todos os tipos por tempo indeterminado, a sustentabilidade está preocupada com capacidade do ambiente assimilar os resíduos sem perder irreversivelmente suas funções de suporte à vida.

Portanto, face a amplitude das noções de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, a abordagem interdisciplinar se mostra um caminho adequando para compreensão dos problemas neste campo do conhecimento humano. Efetivamente, são muitos os problemas decorrentes dos processos produtivos, tais como a produção de resíduos, poluição do ar, da água e do solo, a degradação de ecossistemas, degradação do espaço urbano, entre outras coisas (Benedicto et al., 2020).

A Organização das Nações Unidas (ONU) define que a sustentabilidade abrange o uso responsável dos recursos naturais, a promoção da justiça social, a erradicação da pobreza e a preservação dos ecossistemas. Isso envolve equilibrar o desenvolvimento econômico, a proteção ambiental e o bem-estar social (ONU, 2024).

A localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constitui o mecanismo crucial para transpor a estrutura global da Agenda 2030 às dinâmicas

territoriais locais, posicionando os governos municipais como intermediários estratégicos na facilitação de parcerias multissetoriais, como no setor privado, para impulsionar parcerias multissetoriais (Masuda et al, 2022). Nessa abordagem, os autores delinearão quatro categorias de papéis intermediários: a articulação de expectativas e visões, a construção de redes e gestão de recursos, a promoção do conhecimento e aprendizado, e por último, suporte à implementação e renovação de políticas que revelaram os desafios como escassez de recursos e a necessidade de neutralidade institucional. (Masuda et al, 2022).

Piao et al (2022) sintetizam em seu estudo os desafios na implementação da Agenda 2030 a partir do relatório emitido pelo Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável, esses desafios incluem a pandemia global de COVID-19, tensões geopolíticas, conflitos armados e mudanças climáticas. Neste mesmo fórum, foram discutidos explicitamente o progresso em direção ao ODS 4 – educação de qualidade e demais ODS que são denominados de “pilares sociais”.

Em relação à educação, o relatório concentra-se na importância da recuperação das perdas de aprendizagem devido à COVID-19 em todos os níveis educacionais especialmente em países em desenvolvimento. Essa menção reforça a interdependência dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e a urgência de ações colaborativas para mitigar retrocessos educacionais (Piao et al, 2022).

Stecanella e Olsson (2023) analisam a Agenda 2030 da ONU sob a perspectiva do ODS 4, e enfatizam a transição histórica do conceito de “progresso” econômico para “desenvolvimento sustentável”, posicionando a Agenda 2030 como um mecanismo global que vincula direitos fundamentais à formação profissional qualificada e à pesquisa aplicada, fomentando políticas públicas que alinhem educação superior com demandas territoriais e desafios globais.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário aprofundar a discussão acerca da educação enquanto dimensão estruturante desse processo, examinando seus fundamentos, funções e implicações no desenvolvimento humano e social.

2.2 Educação

Nesse sentido, torna-se pertinente descolar a análise da educação do plano maior à nível global, para o contexto brasileiro e por fim, a nível municipal. Parte de um panorama global, a educação é reconhecida como um dos fatores fundamentais

para o desenvolvimento humano e social, para além do direito básico assegurado por diversas legislações e tratados internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948, art. 26) confere a educação como direito de todos em seu artigo 26º, como ensino fundamental obrigatório e gratuito, o ensino elementar generalizado e o superior acessível por mérito.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1996, art. 13) reconhece o direito à educação em todos os níveis: primária obrigatória e gratuita. A educação secundária e técnica de forma generalizada acessível, com superior acessível por capacidade. No documento, asseguram que a educação deve “visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1966, art. 13).

No entanto, a forma como o sistema educacional é proporcionado nas regiões variam significativamente entre países, regiões e até mesmo em comunidades próximas, refletindo as desigualdades socioeconômicas e culturais. A DUDH e o PIDESC exerceram influência decisiva na regulação da educação brasileira, incorporados na Constituição Federal de 1988 que afirma a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, com obrigatoriedade da educação básica e gratuidade do ensino público em todos os níveis (Borges, 2015, p. 231).

A educação em tempos neoliberais, propõe que uma educação crítica para a justiça social consiste em desenvolver interações humanas democráticas. Nas sociedades neoliberais, a educação é vista como motor de desenvolvimento, mas guiada pela racionalidade instrumental (controle, eficácia, eficiência e desempenho) priorizando as interações educativas e desumanizando professores e alunos como objetos para resultados predeterminados (Echeverria, 2023).

Ao revisitar os ditos “clássicos para a sociologia da educação”, Quiroga e Paolucci (2020) reafirmam a educação como mecanismo de socialização e conservação social, destacando a tensão entre estabilidade institucional do sistema escolar e movimento internos de mudança. Ainda em Durkheim, o ensaio aponta limites dessa perspectiva quando confrontada com a contemporaneidade do século XX: depois das guerras, crises de autoridades e regimes totalitários, torna-se problemático sustentar com “naturalidade” a ideia de renovação social pela ação das gerações mais velhas (Quiroga; Paolucci, 2020).

Echeverria (2023) propõe revisitar o sentido de educação a partir de uma perspectiva crítica para contribuir à justiça social, distinguindo humanos pela sua capacidade de autoconhecimento via linguagem e conscientização. Corrobora com os escritos de Freire (1993) em sua obra de Pedagogia do Oprimido destaca que a educação libertadora não busca instruir, mas transformar a realidade social, incentivando o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade.

Um dos maiores desafios enfrentados pela educação em nível global é o grande número de pessoas que ainda estão fora das salas de aula. Estima-se que aproximadamente 58 milhões de crianças e adolescentes não frequentam a escola, segundo dados de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNICEF, 2022).

As causas desse cenário são diversas e incluem a pobreza, conflitos armados, mudanças de moradias forçadas, discriminação de gênero, como também, a falta de infraestruturas educacionais adequadas, principalmente em regiões de baixa renda e em países que ainda estão em desenvolvimento.

Cury (2008) discute o marco jurídico firmada pela Constituição de 1988 e pela LDB ao definir a educação básica como direito que integra a educação infantil, o ensino fundamental e médio, representa um avanço importante na afirmação da educação como bem público e direito subjetivo. Entretanto, esse avanço normativo convive com uma realidade histórica marcada pela modernização conservadora, na qual persistem “desigualdades sociais e formas autoritárias de poder” (Cury, 2008, p. 295 – 297).

Para o autor, políticas de reconhecimento só se tornam consistentes quando ancoradas no direito à igualdade, de modo que a educação básica demande uma política de “igualdade concreta”, capaz de enfrentar desigualdades estruturais efetivar a educação como direito social, civil e político da cidadania (Cury, 2008, p. 300- 302).

A educação brasileira vem se modificando ao longo dos anos, principalmente devido aos novos processos de elaboração e implementação de políticas públicas que visam a promoção e o alcance de uma educação de qualidade. Vieira e Santos (2019) caracterizam as escolas com função na formação integral do sujeito, conduzindo-o a atuar de modo consciente e comprometido na sociedade contemporânea, por meio de uma educação integral como direito à cidadania, supondo uma oferta de oportunidades em um espaço dinâmico, com possibilidades diversificadas. Destacam

ainda, que o caminhar dos estudos chama a atenção para construção de um olhar crítico, no desenvolvimento do processo reflexão-ação, considerando a formação do pensar crítico pela educação libertadora e as diferentes abordagens que dão enfoque do desenvolvimento a partir da perspectiva da educação consciente e com vertente regional.

Além do compartilhamento de conhecimento, a educação engloba a formação de valores, competências e habilidades que permitem o sujeito atuar de forma crítica e consciente no mundo (Oliveira; Santos, 2023). No contexto da BNCC essa perspectiva integra as competências de autoconhecimento, pensamento crítico e colaboração promovendo uma educação libertadora que estimula o processo de reflexão e o desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar sua realidade educacional.

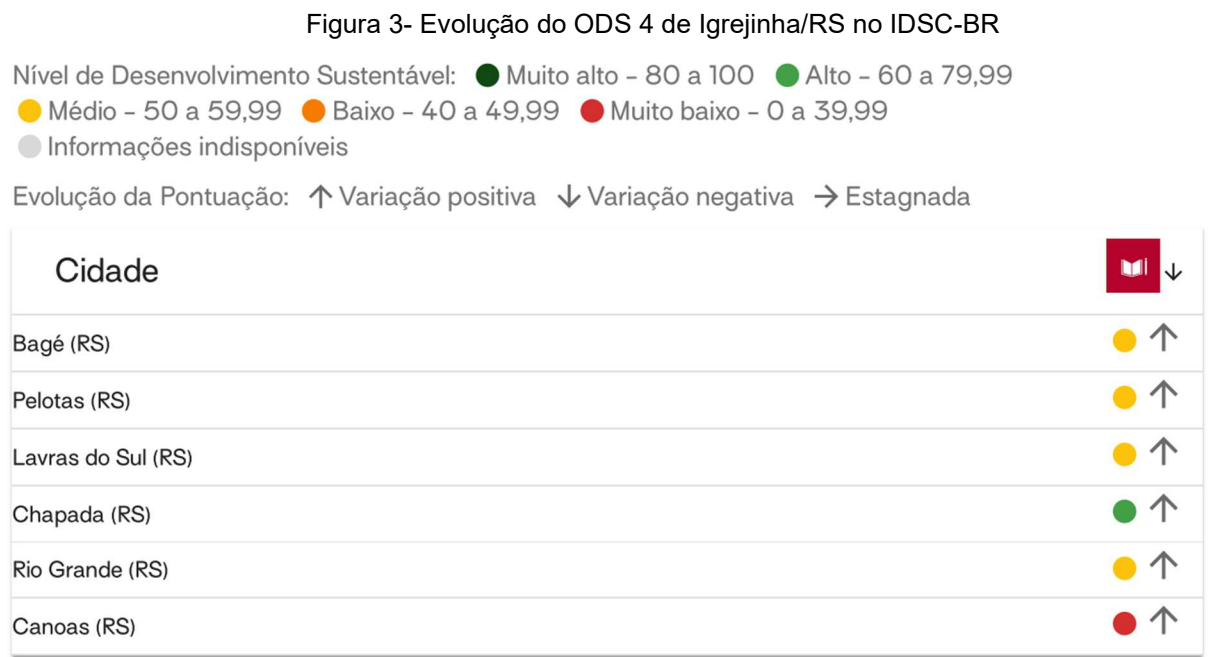
Atualmente, pode-se distinguir diferentes modalidades de educação, como a educação formal oferecida pelas instituições escolares, a educação informal presente no convívio cotidiano e em espaços recreativos, ou, turno inverso escolares. Paro e Libâneo (2023) discutem que essas modalidades se complementam na formação integral do sujeito, sendo a educação não formal particularmente relevante em contextos de contraturno escolar, onde as crianças e adolescentes desenvolvem competências socioemocionais e práticas de cidadania ativa, por meio de atividades intencionalmente planejadas pelos responsáveis.

Essa pluralidade de formas educativas evidencia que a educação é um instrumento de desenvolvimento coletivo, preparando os indivíduos para a participação social e cidadã. Nesse sentido, autores como Saviani (2021) argumenta que a educação integral deve promover o desenvolvimento global do sujeito, combinando aprendizagem acadêmico, habilidades sociais e consciência ética de modo que formará cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade social.

A evolução do ensino brasileiro, desde a educação básica até a educação superior evidencia um esforço contínuo de ampliação do acesso e melhoria da qualidade. No entanto a trajetória histórica também revela desafios estruturais, como: a manutenção de desigualdades regionais e socioeconômicas que afetam o pleno desenvolvimento do sistema educacional, com o Norte e o Nordeste apresentando sistematicamente indicadores inferiores às regiões Sul e Sudeste (Santos; Oliveira, 2026).

Apesar dos avanços, as desigualdades educacionais se manifestam de diferentes formas, desde o acesso desigual à educação, permanência e a qualidade. Oliveira et al (2024) descrevem estas desigualdades como “significativas, com disparidades regionais, socioeconômicas e étnico-raciais impactando o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes”.

No Estado do Rio Grande do Sul, conforme dados do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC), tem-se apenas seis municípios que se enquadram como Cidades Signatárias do Programa Cidades Sustentáveis (PSC), expondo informações sobre a evolução do ODS 4 no período de 2015 a 2024, conforme a Figura 3, a seguir.



Fonte: IDSC, 2026.

De acordo com a com a legenda do IDSC, o Nível de Desenvolvimento Sustentável é demonstrado em cores, sendo verde escuro a representação de um nível muito alto (80 a 100), verde representa um nível alto (60 a 79,99), amarelo representa um nível médio (50 a 59,99), laranja representa um nível baixo (40 a 49,99), vermelho representa um nível muito baixo (0 a 39,99) e branco representa que as informações sobre o município estão indisponíveis. A Figura 3 expõe que apenas Chapada apresenta nível alto de desenvolvimento sustentável com relação ao ODS 4, Bagé, Pelotas, Lavras do Sul e Rio Grande apresentam um nível mediano e Canoas apresenta um nível muito baixo. Ressalta-se que estes números refletem a

persistência de barreiras históricas e estruturais que impedem o acesso universal à educação, mesmo com os avanços tecnológicos e políticas globais em prol da inclusão educacional e social.

O Programa Cidades Sustentáveis (Brasil, 2025) constitui uma iniciativa de monitoramento e incentivo à gestão pública orientada pela Agenda 2030, ao reunir indicadores que permitem aferir o desempenho dos municípios brasileiros de forma ampla em relação aos 17 ODS. Por meio deste filtro, é possível observar o grau de adesão e evolução das cidades em diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável articulando aspectos sociais, econômicos, ambientais e institucionais. Ao observar o ranking geral do IDSC-BR, o município de Igrejinha ocupa a posição 1941 com pontuação de 52,12 o que classifica na faixa intermediária de desempenho em relação ao cumprimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, conforme a figura 4:

Figura 4- Posição do município de Igrejinha/RS no ODS 4 no IDSC-BR



Fonte: IDSC, 2026.

Com o objetivo de subsidiar a análise empírica do ODS 4, os dados referentes aos indicadores educacionais do município estão apresentados no quadro 01 com a seleção dos indicadores segue a lógica do IDSC-BR, contemplando dimensões centrais da educação de qualidade como o acesso, permanência, aprendizagem, equidade e condições estruturais da oferta educacional.

Quadro 01- Análise dos indicadores do ODS 4 no município de Igrejinha/RS

Indicador	Classificação	Valor	Ano
Acesso à internet nas escolas (EF e EM)	Há grandes desafios	55,56	2024
Crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches	Há desafios	75,79	2024
Escolas com dependências adequadas à acessibilidade	Melhor que a referência	81,48	2024
IDEB – Anos Finais	Melhor que a referência	5,7	2024
IDEB Anos iniciais	Há desafios	6,6	2023
Jovens (18 – 19 anos) com ensino médio concluído	Há desafios	57,54	2022
Professores com ensino superior – ensino infantil	Há desafios	87,9	2024
Professores com ensino superior – ensino fundamental	Melhor que a referência	96,4	2024
Razão matrículas/ professor pré-escola	Há grandes desafios	25,48	2024
Razão matrículas/ professor ensino fundamental	Melhor que a referência	13,8	2024
Distorção idade-série ensino fundamental	Melhor que a referência	3,9	2024
Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Melhor que a referência	2,39	2022
Centros culturais, casas e espaços de cultura	Há desafios significativos	12,19	2021
Crianças e jovens de 4 a 17 anos nas escolas	Há desafios	94,47	2022

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Com os dados coletados observa-se que os resultados relacionados à qualidade da aprendizagem, à formação docente no ensino fundamental e à redução da distorção idade-série situam-se em patamares superiores às referências adotadas, indicando consistência no desempenho educacional. O município apresenta desempenho global favorável no âmbito do ODS 4 sustentado por dois eixos centrais: a ampla cobertura da rede educacional e os resultados consistentes de aprendizagem, como a elevada taxa de escolarização na educação básica.

De acordo com o relatório emitido pelo IPEA na idade de escolarização obrigatória, que inclui a faixa etária de 04 a 17 anos no Brasil, mais de 90% das crianças e adolescentes estavam matriculados na escola em 2022 (IPEA, 2023). Esse dado permite a reflexão positiva com relação aos esforços que estão sendo realizados para incluir mais crianças e adolescentes nas escolas, porém, os indicadores de qualidade da educação que incluem os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esse conjunto de dados sugere que embora o município apresente avanços significativos para a consolidação de uma educação de qualidade em sua perspectiva mais ampla, ainda enfrenta “grandes desafios” considerados como entraves para a consolidação de uma educação, como o atendimento efetivo ao público-alvo para o cumprimento da meta de distorção idade-série, e, a garantia de condições plenas de permanência e participação escolar. Na tabela, é possível observar que embora o sistema municipal apresente eficiência em termos agregados como na etapa distorção idade-série do ensino fundamental, ainda enfrenta desafios para assegurar uma educação efetivamente inclusiva ao analisar com o dado de acesso à internet (IBGE, 2024).

Embora o campo educacional aqui organizado apresente concepções distintas acerca das finalidades da educação, esta pesquisa fundamenta-se na compreensão da educação como um processo de formação humana integral, capaz de promover o desenvolvimento sustentável através de conhecimentos, valores competências e atitudes voltadas à participação social, ao exercício da cidadania e a construção de sociedades mais sustentáveis. Tal perspectiva aproxima-se das fortes contribuições de Freire (1993) e Saviani (2013), ao reconhecer a educação como prática social transformadora elemento estratégico para a promoção do desenvolvimento humano e territorial. Os demais referenciais mobilizados ao longo deste capítulo foram utilizados como aportes complementares para compreender as diferentes funções historicamente atribuídas à educação.

Nesse sentido a análise do município em relação ao ODS 4 apresentada até aqui oferece a base necessária para compreender como a educação se relaciona com o desenvolvimento, tema que será aprofundado na seção seguinte.

2.3 Educação e Desenvolvimento Regional

A Educação, para além de sua dimensão formativa, constitui-se como elemento estratégico no processo de desenvolvimento humano e social funcionando como vetor de mobilidade social, e, redução de desigualdades sociais. Ao longo da história do pensamento econômico e social, diferentes correntes teóricas atribuíram à educação um papel central na promoção do crescimento econômico, conforme a perspectiva humanista (Sen, 1999).

Sob a perspectiva econômica a educação é frequentemente compreendida como um investimento em capital humano. Dentre estudos clássicos, há a teoria de Adam Smith (1985) que trata a educação como benéfica para a economia, pois “pessoas mais instruídas são mais conscientes de seu papel na estrutura produtiva, trabalhadores menos instruídos são desordeiros e atrapalham a hierarquia” (Adam Smith, 1985, p 215 apud Lins 2011, p. 3-4). O autor compreende que, com o aprofundamento da divisão de trabalho a maioria da população passa a exercer atividades rotineiras que “não exigem grande capacidade intelectual”, o que pode levar a uma “mediocridade prejudicial” (Smith, 1985). Nesse contexto, o mínimo de educação torna-se necessário para que os trabalhadores possam exercer outras atividades além daquela para qual foram inicialmente empregados. A educação, portanto, cumpre um papel civilizador ao tornar o indivíduo mais instruído, eliminando as disposições tradicionais e impondo um comportamento mais responsável.

Tanto em países desenvolvidos quanto nos que estão em pleno desenvolvimento, a educação constitui-se um motor essencial do crescimento econômico, gerando externalidades positivas como inovação, produtividade laboral e estabilidade social que beneficiam ações, firmas e indivíduos. No entanto, a internalização destas externalidades exige investimentos públicos estratégicos e colaborações (Kokkinopoulou; et al, 2024).

O desenvolvimento, na perspectiva da abordagem das capacidades é compreendido como a expansão das liberdades reais que as pessoas possuem para viver a vida que valorizam. No entanto, a ampliação dessas capacidades não ocorre de maneira espontânea ou exclusivamente individual, pois depende de condições sociais, econômicas e institucionais que estruturam as oportunidades disponíveis aos sujeitos (Travitzki, 2017). Nesse contexto, o Estado assume papel central na criação e organização dessas condições por meio de políticas públicas que transformam direitos formais em oportunidades efetivas de desenvolvimento humano.

Ao se tratar da educação vista como “motor” de desenvolvimento econômico, os autores Vieira e Santos (2019) apontam em sua produção que para compreender o desenvolvimento considera-se necessário colocar a educação como condição para a cidadania. Nesse sentido, o desenvolvimento sustentável apresenta-se como uma forma contemporânea de libertação para a sociedade, e na educação, tem-se o papel mais importante para a mudança social.

Segundo Unesco (2024) a educação, especialmente a alfabetização, dá às pessoas mais poder, permite-lhes envolver-se mais plenamente na sociedade e melhorar seus meios de subsistência. Além disso, uma população alfabetizada e escolarizada é um fator chave para o desenvolvimento sustentável. A educação melhora a saúde e a nutrição de crianças e famílias, diminui a pobreza e aumenta as oportunidades de vida.

Vieira e Santos (2019) reafirmam que a educação deve promover o desenvolvimento integral e humano dos alunos dentro dos espaços escolas de um município, através do ensino deve propor além de transmissão de conteúdos, mas “contribuir para que os alunos sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, sustentável e solidária”. A escola é considerada um dos ambientes mais importantes para o desenvolvimento infantil, visto que ele proporciona à criança a socialização e o estabelecimento de novos vínculos, e o currículo escolar integra e é parte da formação, diz respeito às finalidades da escola, aos valores éticos, estéticos, culturais e aos princípios democráticos que a comunidade escolar acredita e abraça.

Silva et al (2022) afirmam que a escola pública é o lugar de formação integral e humana dos estudantes, de liberdade de expressão, de pensamento ético, crítico e coletivo com vistas à elevação cognitiva e emancipação dos sujeitos humanos e sociais. Por fim, a educação básica atuará na formação e preparação destes sujeitos para a inserção em formações profissionais e a colocação no mercado de trabalho, proporcionando então, melhores condições de qualidade de vida.

A noção de desenvolvimento regional adotado neste estudo não se restringe à dimensão econômica, parte-se de uma compreensão de desenvolvimento humano e territorial, na qual o avanço de uma região está associado à ampliação das capacidades humanas, à justiça social, à inclusão, à participação democrática e à melhoria efetiva das condições de vida da população. Nesse contexto, a educação é compreendida como um direito social e como dimensão estruturante do desenvolvimento regional, na medida em que possibilita formação crítica, emancipação e o fortalecimento dos sujeitos e dos territórios.

Ao compreender a escola pública como espaço de formação integral e humana, torna-se necessário refletir sobre os mecanismos que tornam essa dimensão possível na prática educativa. É nesse sentido que as políticas públicas em educação se inserem como instância mediadora entre a concepção de educação como um

elemento estratégico para o desenvolvimento humano e social. Assim, a próxima seção dedica-se à análise teórica das políticas educacionais, problematizando como os marcos regulatórios, os programas de atendimento escolar e as ações governamentais contribuem para a efetividade de uma educação de qualidade alinhada aos princípios do ODS 4.

2.4 Políticas Públicas e Educação

A partir da compreensão da educação como elemento estratégico para o desenvolvimento, torna-se necessário problematizar o papel das políticas públicas na concretização deste projeto em escala nacional e municipal.

A política pública pode ser compreendida como a “soma das atividades governamentais, diretas ou delegadas, que influenciam a vida dos cidadãos, abrangendo tanto o que os governos escolhem fazer quanto o que optam por não fazer” (Souza, 2008, p. 22). Essa definição, sintetiza o campo como multidisciplinar e centrado na ação estatal frente a problemas sociais concretos. No Brasil, tais políticas tornaram-se um dos instrumentos essenciais para a efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais, como a saúde, a educação, e a moradia, cujas concretização depende de sua implementação planejada e contextualizada às especificidades nacionais (Souza, 2008; Peters, 1986; Dye, 1984).

A configuração das políticas públicas educacionais no Brasil reflete um processo tardio e inacabado de formalização estatal, marcado pela ausência de um sistema nacional de ensino até o século XX, em contraste com a Europa do século XIX. No período imperial a educação era dever das províncias, sem intervenção nacional significativa, alinhada a um liberalismo que priorizavam interesses regionais, e, somente a partir de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde que a educação ficou reconhecida como direito e exigiu diretrizes nacionais (Araujo, 2011).

As políticas educacionais devem ser compreendidas como instrumentos do Estado voltados à organização da estrutura pública e à efetividade dos direitos sociais, cuja implementação resultam em reconfigurações na vida cotidiana da sociedade. Os autores Ó, Santos e Lorenzi (2023) enfatizam que a efetividade das políticas educacionais depende não apenas de forças externas ou decisões governamentais isoladas, mas da autonomia do Estado para criar condições de implementação,

dialogando com as demais dimensões: institucional, processual e material da política pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representa o marco normativo na formalização das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo princípios como obrigatoriedade e gratuidade do ensino. A LDB é responsável pela formalização da organização do ensino no país, estabelecendo a divisão da educação brasileira em dois níveis: a educação básica em seu artigo 4º, obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos composta por educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (09 anos), ensino médio e o ensino superior, de acesso competitivo e voltado à formação profissional e científica.

Como política setorial, a LDB (1996) organiza os sistemas de ensino em regime de colaboração (art. 8º), atribuindo à União coordenação normativa e redistributiva, ao Estados prioridade no ensino médio (art. 10, VIº) e aos municípios na educação infantil e fundamental (art. 11, V), promovendo equidade por meio de atendimento especializado e programas suplementares (art. 4º, III e VIII).

Tal organização, formaliza o direito constitucional à educação assegurado no art. nº 205 da Constituição Federal de 1988, que eleva a educação a direito de todos e dever do Estado e da família garante o direito à educação como um dos direitos sociais básicos para todos os cidadãos brasileiros. O art. 227 expressa da CF de 1988 expressa:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2024).

Ela é considerada um marco fundamental para os direitos das crianças no Brasil. A forma como a sociedade percebe e cuida das infâncias está diretamente relacionada as políticas públicas estabelecidas e na forma como a educação ocupa o seu papel na formação de cidadãos. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 1º define:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolverem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) operacionaliza as diretrizes da LDB e da CF/88 estruturado por meio de 20 metas quantitativas e qualitativas de cumprimento decenal, acompanhadas de 10 diretrizes operacionais que orientam a implementação em regime de colaboração federativa. O quadro (02) a seguir sintetiza essas metas e suas respectivas diretrizes.

Quadro 02 – Metas e diretrizes operacionais do PNE (2014 – 2024)

Meta	Descrição	Prazo	Diretrizes Operacionais Associadas
Meta 01	Universalizar educação infantil (04 – 05 anos)	2016	Diretriz 01 (universalização); Diretriz 05 (educação infantil);
Meta 02	Universalizar ensino fundamental (06 – 14 anos)	2016	Diretriz 01 (universalização); Diretriz 02 (educação básica);
Meta 03	Universalizar atendimento de 0 a 5 anos e de 15 a 17 anos	2020	Diretriz 01 (universalização); Diretriz 03 (jovens e adolescentes);
Meta 04	Universalizar atendimento a PCDs e altas habilidades	2020	Diretriz 04 (inclusão); Diretriz 06 (educação especial);
Meta 05	Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do fundamental	2019	Diretriz 07 (qualidade/alfabetização); Diretriz 08 (indicadores);
Meta 06	Infraestrutura adequada e professores qualificados	2020	Diretriz 02 (infraestrutura); Diretriz 09 (formação docente);
Meta 07	25% matrículas do ensino médio em tempo integral	2022	Diretriz 03 (tempo integral); Diretriz 10 (financiamento);
Meta 08	Elevar qualidade (IDEB/SAEB) em todos os níveis	2022	Diretriz 07 (qualidade); Diretriz 08 (avaliação);
Meta 09	Taxa de aprovação do ensino médio $\geq 90\%$	2022	Diretriz 07 (qualidade); Diretriz 02 (redução de evasão);
Meta 10	Conclusão do ensino médio na idade certa	2022	Diretriz 03 (permanência); Diretriz 07 (qualidade);
Meta 11	Dobrar a matrícula de cursos técnicos	2022	Diretriz 03 (educação profissional); Diretriz 10 (financiamento);
Meta 12	Dobra matrículas na modalidade EJA	2024	Diretriz 04 (EJA); Diretriz 01 universalização);
Meta 13	Ampliar o ensino técnico integrado ao ensino médio	2024	Diretriz 03 (técnico); Diretriz 10 (financiamento);
Meta 14	Erradicar o analfabetismo absoluto	2024	Diretriz 04 (alfabetização de adultos) Diretriz 07 (qualidade);
Meta 15	50% dos docentes com formação continuada	2024	Diretriz 09 (formação inicial/continuada);
Meta 16	50% de vagas licenciaturas em residência	2024	Diretriz 09 (residência docente);
Meta 17	Planos de carreira docente em 100% dos sistemas	2024	Diretriz 09 (carreiras); Diretriz 10 (financiamento);
Meta 18	Valorização salarial docente (piso nacional)	2024	Diretriz 09 (piso salarial);
Meta 19	Gestão democrática em 50% das escolas públicas	2024	Diretriz 10 (participação social/conselhos);
Meta 20	10% do PIB bruto em educação	2024	Diretriz 10 (financiamento público);

Fonte: adaptado de Brasil (2014), Plano Nacional de Educação 2014- 2024, 2 ed.

Os dados revelam uma estrutura integrada que organiza as prioridades como a universalização (diretriz 01), qualidade via indicadores (diretriz 08), a formação docente (diretriz 09) e o financiamento progressivo (diretriz 09). Essa configuração

exemplifica políticas públicas educacionais como planejamento estratégico de longo prazo, demandando coordenação federativa contínua. O balanço técnico do PNE 2014-2024 revela cumprimento de apenas 38,5% das metas até dezembro de 2025, com 100% de avanço nas metas de universalização básica 1 e 2, mas estagnação crítica nas estruturais: apenas 18,2% das matrículas em tempo integral (meta 07).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se constitui mecanismo central de operacionalização das políticas públicas educacionais contemporâneas no Brasil, integrando o fluxo escolar e a aprendizagem em avaliações externas para estabelecer metas nacionais do PNE e induzir a ações de melhoria da qualidade nas redes de ensino brasileiras (Oliveira; Arelaro, 2024).

Atualmente o maior documento norteador da elaboração dos currículos previstos para a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) afirma o compromisso dos professores com a educação integral, que reconhece uma visão plural, singular e integral sem distinção da dimensão intelectual e da dimensão afetiva da criança, promovendo uma educação voltada para o acolhimento e desenvolvimento pleno.

Ainda no documento, é possível encontrar afirmações de que a escola tem como papel ser o primeiro ambiente de contato da criança fora do seu núcleo familiar, principalmente nos casos de creche que abrange a etapa bebês e crianças bem pequenas:

[...] nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, s.p. 2018)

Para a viabilização das políticas públicas, se fazem necessárias ações de municípios e regiões, adequadas as realidades locais para que sejam de fato ofertadas soluções eficientes para os mais variados âmbitos sociais, em específico, para a educação.

2.5 ODS 4

O Objetivo de Desenvolvimento (ODS) 4 - Educação de Qualidade foi formulado com o objetivo de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2024). Como também para Países, Estados e Cidades terem um documento norteador, e a partir das metas adotarem políticas e práticas para enfrentar os desafios de assegurar o que é proposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no ODS 4. No Quadro 1, a seguir, constam as metas estabelecidas para o alcance do ODS 4, com metas adaptadas para o Brasil.

A busca por uma educação de qualidade é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento humano e social, sendo um objetivo global formalizado na Agenda 2030 por meio do Objetivo de Desenvolvimento número 4 (ODS4) – o qual prevê “educação de qualidade” acrescido de 10 metas nacionais e 77 indicadores que viabilizam o alcance deste objetivo. Esse objetivo visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e para todos.

Visando promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a escola é o lugar onde temos a chance de formar cidadãos conscientes e preparados para agir em uma sociedade, pois neste espaço ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a ODS 4 não apenas reforça a importância da educação sustentável como um dos pilares do desenvolvimento sustentável, mas também enfatiza que investir em educação de qualidade, promovemos a capacitação das pessoas para se tornarem agentes de mudança (ONU, 2024).

Sob esta perspectiva a busca pela efetividade das metas é um fator de fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos, desde seu ingresso na educação básica até o final. Dentro da área da educação básica existem diferentes formas de mensurar a qualidade do ensino na rede pública, desatacando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma das principais ferramentas utilizadas no Brasil combina informações sobre a taxa de aprovação escolar e o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desta forma, a associação do ODS 4 e a busca pela identificação dos principais elementos associados a uma educação de qualidade pode contribuir positivamente

para o cumprimento do objetivo nas regiões brasileiras, e consequentemente estimulando o desenvolvimento regional. Neste contexto, amplia-se a possibilidade do desenvolvimento sustentável da região, como preconiza os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são metas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que possuem 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030.

Entretanto, a definição do que constitui uma educação de qualidade ainda é tema de amplo debate acadêmico, influenciado por fatores culturais, sociais, políticos e econômicos. Nesse contexto, compreender como a literatura científica tem abordado e caracterizado esse conceito é essencial para subsidiar políticas e estratégias dentro do setor da educação.

O Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada (Ipea, 2024) define que a aprendizagem requer um trabalho autônomo e intelectual por parte do sujeito – ler, escrever e resolver problemas lógicos do dia a dia – e, para isso, se faz necessário que os atores responsáveis pela educação promovam as condições necessárias para que o ocorra o desenvolvimento integral do sujeito.

Gesqui (2016) discute a definição de qualidade educacional no contexto do PNE 2014-2024, enfatizando que não é fácil estabelecer uma única definição. O conceito de qualidade na educação é complexo e envolve vários aspectos, como currículos, métodos de ensino, qualificação de professores e infraestrutura. Diferentes autores sugerem que a "matéria de primeira qualidade" na educação deve contemplar a equidade e respeitar as diversidades culturais e sociais do Brasil.

Neste mesmo estudo, também é mencionado a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como parâmetro para medir a qualidade da educação. O IDEB avalia escolas e redes de ensino com base em resultados de aprendizado e taxas de aprovação, servindo como uma ferramenta de política educacional e ajudando a identificar áreas que precisam de melhorias. Dessa forma, é utilizado para orientar ações que visem aprimorar a educação no país (Gesqui, 2016).

Cabe retomar que o IDEB é um indicador utilizado para mensuração da qualidade da educação que combina o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com indicadores de fluxo escolar (promoção, retenção e evasão), produzidos pelo Censo Escolar. Nesses 17 anos de implantação, vários estudos foram produzidos e discutidos, reconhecendo o Ideb como “o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil” (Lima; Vasconcelos, 2019, p.

342). Dessa forma, faz-se necessário compreender a dinâmica desses estudos, no sentido de contribuir para o estado da arte inerente ao tema.

De acordo com Vieira, Vidal e Nogueira (2015), os dados obtidos através do estudo com professores da rede básica constataam que as políticas públicas concebidas para o ensino fundamental focalizam prioritariamente os anos das séries iniciais, não havendo maiores preocupações com as necessidades de alunos e professores das séries finais. Reforçam também, que é perceptível também uma ruptura na rotina escolar dos anos iniciais para os anos finais, que, por ser uma fase de grandes mudanças no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral dos alunos, exige distintos modelos de organização no atendimento a essas necessidades.

No estudo, os autores (Vieira et al, 2015) consideram que isso resulta em uma maior pressão sobre os docentes para que os resultados das avaliações sejam atendidos, o que pode levar a um foco excessivo em disciplinas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática. Os professores são considerados os principais responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos alunos, sendo assim, isso implica que eles enfrentam uma pressão crescente para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações, o que pode resultar em práticas pedagógicas que priorizam a preparação para as provas em vez de uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Por outro lado, Gesqui (2016) enfatiza que o uso de indicadores estatísticos, como o IDEB, para avaliar e orientar políticas educacionais e a aplicação desses indicadores reflete uma busca por eficiência e modernização na administração pública, influenciada por tendências globais de gestão.

O IDEB é mencionado como um parâmetro significativo para medir a qualidade da educação, no contexto brasileiro é utilizado para traçar metas e direcionar políticas com foco em eficiência. O estudo sugere que a utilização desses indicadores é parte de um esforço mais amplo de modernização da gestão pública, alinhando o país às práticas e objetivos estabelecidos em um cenário de globalização, que exige maior competitividade das nações.

Barbosa e Mello (2015) afirmam que, até o momento, os resultados do IDEB não são suficientes para delinear um quadro preciso da realidade brasileira, uma vez que os índices deixam de considerar dados importantes sobre o desempenho escolar. A crítica é direcionada à forte influência do Estado, que, em sua busca por atender

políticas neoliberais, adota uma lógica de competência entre as escolas da rede pública, classificando-as de acordo com seu desempenho no ranking nacional.

É necessária uma visão mais ampla da educação, que leve em consideração os aspectos sociais, culturais e familiares dos alunos a fim de refletir os verdadeiros desafios e potencialidades de cada escola na promoção da aprendizagem e do exercício da cidadania. Nesse sentido Saviani (2022) argumenta que a educação deve incorporar as dimensões cognitivas, afetivas e éticas considerando o contexto sociocultural do aluno como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, de modo a formar sujeitos críticos e capazes de exercer sua cidadania.

Segundo os autores, embora o IDEB forneça dados relevantes sobre as escolas, apresenta uma abordagem reducionista, enfatizando resultados numéricos que podem ocultar a complexidade da avaliação da aprendizagem escolar. O índice ignora fatores contextuais importantes, como condições socioeconômicas e infraestrutura escolar, o que pode distorcer a interpretação da qualidade educacional. Para os autores, essa abordagem não faz sentido sem parâmetros claros para referenciar tais classificações, e, destacam que a pressão para melhorar os índices pode fomentar uma competição que prioriza resultados em detrimento de uma educação de qualidade mais ampla (Barbosa; Mello, p. 11-15, 2015).

Ribeiro (2016) aponta em seu estudo o IDEB se consolidou no Brasil como o principal indicador técnico-quantitativo de qualidade da educação básica. No entanto, o autor destaca que apesar de sua relevância, o IDEB apresenta limitações específicas. Ele não é capaz de refletir completamente sobre as condições de trabalho, ensino e aprendizagem enfrentadas por professores e gestores, nem de capturar a verdadeira qualidade do ensino nas instituições educacionais. Dessa forma, embora seja um instrumento importante, o IDEB ainda não consegue abranger todos os aspectos essenciais para uma avaliação completa da educação.

A utilização de indicadores estatísticos na educação, segundo Gesqui (2016), tem ganhado um papel central nas últimas duas décadas, principalmente no que se refere à formulação de políticas educacionais no Brasil. Esses indicadores são frequentemente justificados pela sua capacidade de contribuição, de maneira direta ou indireta, para a melhoria da qualidade do ensino. Seus efeitos são visíveis em diversas áreas, como na definição de programas e projetos educacionais, na alocação de recursos financeiros pelos órgãos governamentais, na escolha de práticas escolares e modelos de gestão, além dos procedimentos adotados em sala de aula.

Para o alcance do ODS 4 e sua meta central “educação de qualidade” é preciso ter em mente que a qualidade educacional depende de vários fatores, como a formação de professores e currículos atualizados, recursos pedagógicos adequados, espaços estruturais adequados e políticas sociais adequadas. Em regiões menos desenvolvidas esses fatores são muitas vezes negligenciados, o que reforçam ainda mais as desigualdades já existentes entre as regiões.

No ano de 2019 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019) lançou um caderno que retrata ODS 4 intitulado como “O que mostra o retrato do Brasil”. Nele foram analisados o desempenho do país em relação a cada uma das metas estabelecidas com base nos seus respectivos indicadores, e fica visível que as questões relativas à educação são reconhecidas como “um sério problema” a se enfrentar no Brasil.

Ainda no documento, é apresentado que (2019, p. 05):

em que muito se avançou na cobertura de crianças e jovens, ressalvadas a educação infantil de 0 a 3 anos de idade e o ensino médio. Mas a qualidade do aprendizado nas escolas é questionável, conforme comprovam os resultados dos alunos brasileiros em avaliações e exames nacionais e internacionais; por exemplo, os resultados do Programme for International Student Assessment (Pisa), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), envolvendo leitura, matemática e ciências.

Cabe ressaltar que o ODS 4 é organizado em dez metas, sendo que sete (4.1 a 4.7) são diretrizes do documento, e três (4.a a 4.c) são meios de cumprimento do Objetivo, conforme o quadro 3:

Quadro 3 - Metas estabelecidas para o alcance do ODS 4

4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
4.2	Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.
4.3	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
4.a	Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
4.b	Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.
4.c	Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Ipea, 2024.

Por fim, fica registrado que uma educação eficaz é aquela que promove o desenvolvimento sustentável do sujeito: que contemple todos os aspectos e promova diretamente a qualidade de vida e que capacita o sujeito a cuidar melhor da saúde, buscar conhecimento e acessar melhores oportunidades de emprego. Esses avanços, por sua vez, fortalecem a economia circular, impulsionando o crescimento e contribuindo significativamente para o desenvolvimento do município.

Em uma análise sobre as ações da Agenda 2030, Shiroma e Zanardini (2020) relatam que a Unesco se prontifica a oferecer consultoria política e orientação estratégica aos países dentro da perspectiva sistêmica que propõe governança global com valorização do local. O Estado é convocado a liderar a implantação de novas estratégias de desenvolvimento que realizem as metas globais, incumbido da missão de gerenciamento eficaz para reduzir as disparidades. A preocupação com sujeitos

vulneráveis e marginalizados, não é mera falácia, são usadas para justificar uma ação orquestrada de concentração de esforços aos mais desfavorecidos.

As temáticas abordadas no referencial teórico embasam este estudo a fim de refletir acerca do desempenho do município de Igrejinha em relação aos ODS e à Agenda 2030 de forma mais ampla, situando o debate no campo educacional e nas principais políticas públicas que orientam a educação brasileira. No item a seguir, expõe-se os aspectos metodológicos deste estudo para a busca de compreensão do ODS 4 no município de Igrejinha/RS.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta dissertação contempla a classificação da pesquisa, unidade de análise, sujeitos de pesquisa, coleta de dados e a análise e interpretação dos dados.

3.1 Classificação da pesquisa

Em um primeiro momento este trabalho é considerado uma pesquisa de natureza qualitativa, pois se está interessado em investigar como os atores sociais percebem as práticas realizadas no município voltadas ao atendimento das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº4 que trata sobre educação de qualidade.

Com base em Creswell (2010, p. 206) esta pesquisa caracteriza-se como método qualitativo, pois emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados.

Em relação aos dados secundários apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, sendo eles índices coletados do banco de dados da Plataforma IDSC, faz-se necessário classificar a pesquisa também como documental, segundo Gil (2019) a pesquisa documental faz uso de dados disponíveis nos órgãos públicos ligados ao setor de serviços e dados municipais. Caracteriza-se ainda como uma pesquisa de campo, com coleta de informações obtidos no local em que o fenômeno ocorre espontaneamente, mediante procedimentos como observação, aplicação de questionário e entrevista.

Diante disso, se faz necessário mesclar as abordagens para se alcançar os objetivos do presente projeto de pesquisa (quadro 4): detalhar como os sujeitos de pesquisa compreendem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com foco no ODS nº 4, que trata da educação de qualidade e verificar quais são as práticas adotadas no município para a melhora no indicador de educação de qualidade.

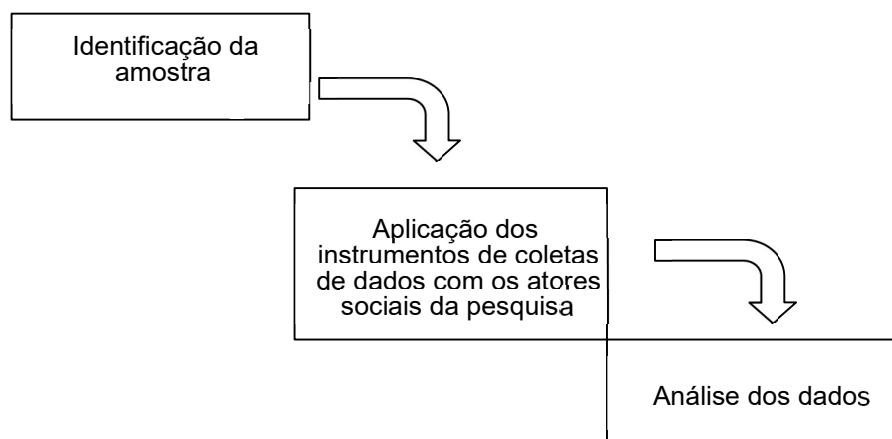
Quadro 4– Ações da pesquisa

Objetivos Específicos	Procedimento Metodológico
a) Identificar o desempenho do município de Igrejinha/RS quanto ao ODS 4;	Por meio de entrevistas (apêndices B e C) com os sujeitos de pesquisa, e com base nas respostas adquiridas, fica possível identificar e analisar as ações que envolvem o ODS 4 no município de Igrejinha.
b) Analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com a meta 4.7 em relação ao ODS 4;	
c) Sugerir um conjunto de ações que viabilizem a efetividade do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n° 4 (ODS 4) nos ambientes escolares do município selecionado;	Com base na análise, no tratamento dos dados coletados e a relação com a teoria da pesquisa, serão elaboradas ações de adesão e aumento ao acesso ao ODS 4.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Posteriormente, torna-se de caráter exploratório, porque fará o uso de entrevista no momento de coleta de dados. Gil (2019) aponta que pesquisas de caráter exploratório que fazem uso de entrevistas semiestruturadas, onde o participante pode argumentar em suas respostas, possibilitam ao pesquisador a interpretação e discussão dos dados obtidos, podendo assim envolver as contribuições teóricas nos dados coletados. Com isso, a pesquisadora pode conciliar as informações coletadas na fundamentação teórica com os relatos coletados posteriormente, no processo de entrevistas com o grupo participante da pesquisa.

Figura 5 - Fluxograma das Etapas Operacionais da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O fluxograma apresentado na figura 5 retoma de forma sintética o percurso metodológico desta pesquisa, evidenciando as etapas que orientam sua execução. Inicialmente realizou-se a identificação da amostra, etapa fundamental para a identificação do grupo participante. Em seguida, foram aplicados os instrumentos de coleta de dados envolvendo os atores sociais selecionados para a investigação. Por fim, os dados obtidos foram submetidos ao processo de análise, permitindo a organização e interpretação das informações produzidas ao longo da pesquisa.

3.2 Unidade de análise

O universo ou população é definido por Gil (2019) como um conjunto de elementos que possuem determinadas características. Para este estudo, o universo de pesquisa eleito é o município de Igrejinha/RS. Igrejinha é um município localizado no estado do Rio Grande do Sul, integrante da região do Vale do Paranhana incluído também na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) no ano de 2011. Situado no Nordeste do Estado, Igrejinha é um município de porte médio com uma população de 32.808 habitantes (2022) e com área territorial de 138.303 km.

O município é caracterizado por sua forte influência da cultura alemã, evidente em sua arquitetura, culinária e tradições. Do ponto de vista econômico, Igrejinha tem forte presença na indústria calçadista sendo um dos principais motores da economia local, além de contar com setores como comércio e turismo, que também impulsionam o desenvolvimento local. Geograficamente, o município está situado entre áreas de serra e planície, favorecendo a conexão de diferentes polos econômicos da região do Vale do Paranhana, sendo limítrofe dos municípios de Três Coroas (ao norte), Taquara (a sudeste), Parobé (ao sul), Nova Hartz (a sudoeste) e Santa Maria do Herval (a oeste).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a educação do município de Igrejinha conta com escolas de ensino infantil, de ensino fundamental e escola estaduais para o atendimento no nível médio que estão organizadas para atenderem a demanda local (IBGE, 2024).

3.3 Sujeitos de pesquisa

Ao iniciar o processo de pesquisa, a pesquisadora realizou o contato prévio diretamente com os sujeitos escolhidos para agendar um momento para a coleta de dados que contribuirão com o estudo, que atuam em escolas do município de Igrejinha, nos âmbitos de ensino público e privado.

Os sujeitos de pesquisa serão os atores sociais selecionados e envolvidos na promoção de um ambiente escolar que vise o desenvolvimento integral do sujeito. Ou seja, um representante da Secretaria Municipal de Educação, dois diretores de duas escolas municipais de ensino fundamental do município, dois professores responsáveis pelos atendimentos educacionais em ambientes escolares cujo atendimento seja na educação básica (um representante dos anos iniciais e um representante dos anos finais) e um diretor educacional de ambiente para contraturno escolar privado.

O público de atores selecionados para a intervenção desta pesquisa deverá ter como formação inicial graduação e desejável especialização na área de gestão de pessoas, ou então, conhecimento e entendimento de políticas públicas da área da educação, por fim, justificaram-se em seis o número de entrevistados considerando a facilidade de acesso ao cenário desta pesquisa.

Dos seis participantes que esta pesquisa buscou atingir, pode-se considerar que todos responderam à entrevista semiestruturada, tendo em vista que um dos perfis entrevistados indicou um representante em seu lugar. Nesse sentido, o quadro 5 localizado logo abaixo expõe a proposta de ação planejada no projeto de pesquisa, e posteriormente, como se deu a participação da amostra.

Quadro 5 – Representação da participação na pesquisa

AMOSTRA	PARTICIPAÇÃO DA AMOSTRA
Representante da Secretaria de Educação	Concedeu aceite em participar da pesquisa, mas indicou uma representante do setor da educação para a entrevista. Foram realizados dois agendamentos, pois no primeiro não foi possível realizar a entrevista.
Gestor do Sistema Privado	Participou de forma satisfatória.
Diretor de escola – Anos Finais	Participou da entrevista, mas foram necessários diversos contatos e dois agendamentos.
Diretor de escola – Anos Iniciais	Participou de forma satisfatória.
Professor de escola – Anos Finais	Participou de forma satisfatória.
Professor de escola – Anos Iniciais	Participou de forma satisfatória.

Fonte – elaborado pela autora, 2025.

Conforme o dado representado, pode-se considerar satisfatório a participação dos entrevistados no processo de coleta de dados desta pesquisa. No quadro nº 6 fica exposto como foi organizado os códigos dos sujeitos desta pesquisa, que estão identificados na apresentação dos resultados e discussão deste estudo, além de fornecer mais informações sobre o período das entrevistas.

Quadro 6 – apresentação dos sujeitos de pesquisa

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO	Nº DE PERGUNTAS	TEMPO DE ENTREVISTA
Representante da Secretaria de Educação	G1	07 questões	51m51s
Gestor do Sistema Privado	G2	07 questões	29m33s
Diretor de escola – Anos Finais	D1	07 questões	36m57s
Diretor de escola – Anos Iniciais	D2	07 questões	46m8s
Professor de escola – Anos Finais	P1	09 questões	01h04m3s
Professor de escola – Anos Iniciais	P2	09 questões	58m32s

Fonte – elaborado pela autora, 2025.

3.4 Coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foram duas versões de entrevistas do tipo semiestruturada. Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção

dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2019). No quadro 7, estão representadas a seleção das entrevistas para cada entrevistado.

Quadro 7 – roteiro de entrevistas

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO	APÊNDICE
Representante da Secretaria de Educação	G1	Apêndice A
Gestor do Sistema Privado	G2	Apêndice A
Diretor de escola – Anos Finais	D1	Apêndice A
Diretor de escola – Anos Iniciais	D2	Apêndice A
Professor de escola – Anos Finais	P1	Apêndice B
Professor de escola – Anos Iniciais	P2	Apêndice B

Fonte – elaborado pela autora, 2025.

Além das entrevistas com os atores sociais, serão coletados dados na Plataforma IDSC referente ao ODS 4 e mais especificamente a meta 4.7 do município de Igrejinha/RS.

3.5 Análise e interpretação de dados

Os dados coletados serão expostos em forma de texto, quadros, gráficos e tabelas. Para análise e interpretação dos dados fora utilizado o sistema de categorização. Gil (2019) expõe que categorias são conceitos que expressam padrões que emergem de dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam.

Segundo Bardin (2021), os critérios de categorização podem ser semânticos (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido) e expressivo (classificam as diversas perturbações da linguagem). Para o estudo de campo foram realizadas as categorizações semânticas, a partir dos atores sociais envolvidos com a pesquisa, e por categorias temáticas.

Os dados coletados em forma de áudio foram posteriormente apresentados em forma de textos. Ao organizar os dados, o processo contou com o auxílio de uma ferramenta digital “*Canva*”, cuja proposta é a mixagem do áudio coletado no formato de gravação transcrito para o formato de texto. Durante este processo, foi realizada a tabulação e organização dos dados, para enfim, ser realizada a construção da relação teórico-empírica por meio da fundamentação teórica e a leitura das informações obtidas na coleta de dados. Após este processo, iniciou-se a comparação e o embasamento dos resultados alcançados no estudo.

Além disso, a categorização envolveu duas etapas: o inventário e a classificação. A primeira consistiu em isolar o elemento enquanto a segunda consistiu em repartir os elementos, reunindo-os em grupos similares de forma a impor certa organização às mensagens. Para o processo de análise de conteúdo, a pesquisadora valeu-se de Bardin (2021) que define que a análise de conteúdo é dividida em três etapas: pré análise, a exploração do material e a interpretação: a primeira etapa, é caracterizada pela organização do material coletado. Conta com a leitura do material que está submetido à análise e elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação do material. Na segunda etapa, foram realizadas as classificações dos conteúdos a serem analisados, em forma de quadro para melhor organização do pesquisador.

Como forma de facilitar este processo e iniciar o processo de “pré análise” Bardin (2021) sugere o quadro de referências (quadro 8), para aproximar os objetivos pretendidos pela autora da pesquisa com os dados coletados, que forma que facilite o processo de análise e interpretação destes dados:

Quadro 8- referência da pesquisa

PROBLEMA: Diante disso questiona-se: Quais são as práticas educacionais exercidas por escolas municipais de educação básica do município de Igrejinha com relação à meta 4.7 do ODS 4?
OBJETIVO GERAL: Analisar a efetividade da meta 4.7 que compõe o ODS 4 nas escolas públicas que atendem a educação básica, da rede municipal de ensino do município de Igrejinha.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) Identificar o desempenho do município de Igrejinha quanto ao ODS 4; b) Analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com a meta 4.7 em relação ao ODS 4; c) Sugerir um conjunto de ações que viabilizem a efetividade do Objetivo de Desenvolvimento nº 4 (ODS 4) nos ambientes escolas do município selecionado;
QUESTÕES NORTEADORAS: • Quais são as práticas (políticas educacionais) criadas pela gestão pública que visam a promoção e a integração de temas relacionados ao objetivo de desenvolvimento sustentável 4 “Educação de qualidade”? • A gestão fomenta parcerias com organizações não governamentais, instituições acadêmicas e empresas locais para apoiar e enriquecer as práticas educacionais voltadas para a sustentabilidade da qualidade da educação no município de Igrejinha? • Quais são as práticas educacionais que as escolas municipais de Igrejinha estão adotando para alcançar a Meta 4.7 do ODS 4? • Existem mecanismos de monitoramento e avaliação estabelecidos para medir o progresso das escolas em relação à Meta 4.7, como relatórios regulares e ajustes nas políticas conforme necessário para melhorar a eficácia das práticas educacionais?

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A terceira etapa desse processo, é o tratamento dos resultados onde ocorre a interpretação do “discurso” já organizado, que deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, visto que interessa à pesquisadora o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido, tornando-os significativos e carregados de valores (Bardin, 2021, p. 70). Em termos práticos, a categorização semântica a partir dos sujeitos envolvidos: professores das escolas municipais (apêndice B) e gestores (apêndice C) conforme estabelecido no processo metodológico desta pesquisa.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por agrupamento, partindo deste ponto, obteve-se maior clareza dos dados facilitando o entendimento e a compreensão quanto às percepções dos entrevistados diante do tema de estudo (Bardin, 2021).

4 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A IMPLEMENTAÇÃO DA META 4.7 DO ODS 4 NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IGREJINHA/RS

Inicialmente, reforça-se a escolha pela meta 4.7 do ODS 4 por sua relevância na promoção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, a valorização da cidadania e o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas para a sustentabilidade, a diversidade cultural e a responsabilidade social.

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados durante a pesquisa e a discussão dos resultados dividido em três seções, sendo a terceira o conjunto de ações propostos pela pesquisadora. Estes resultados estão diretamente relacionados com os objetivos específicos estabelecidos para a presente dissertação, que são: a) Identificar o desempenho do município de Igrejinha/RS quanto ao ODS 4; b) Analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com a meta 4.7 em relação ao ODS 4; e c) Sugerir um conjunto de ações que viabilizem a efetividade do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS 4) nos ambientes escolares do município selecionado.

Os objetivos delíneos visavam investigar “Quais são as práticas educacionais exercidas por escolas municipais da rede de educação básica do município de Igrejinha/RS, com relação à meta 4.7 do ODS 4?”. Para responder esta questão, os discursos foram analisados a partir das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas aplicadas com dois profissionais do setor da educação do município: um (a) professor (a) dos anos finais e um (a) professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para uma melhor compreensão, as análises dos resultados da coleta de dados foram divididas em categorias, conforme a sequência representada no quadro 9, localizado a seguir:

Quadro 9 - categorias de análise

Categoria	Sessão	Descrição	Seleção de entrevistados	Identificação no texto
Análise documental	4.1	Desempenho do município quando ao ODS4;	Acervo de documentos do município: Plano Municipal de Carreira; Plano Municipal de Educação; Base Nacional Comum Curricular; Documento Orientador do Município;	4.1
Secretaria de Educação	4.2	Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Um representante da Secretaria Municipal de Educação;	G1
Gestor (a) do Setor Privado	4.2	Estratégias de gestão, articulação com comunidade; implementação de ações e projetos relacionados ao ODS 4; Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Um gestor (a) do setor privado;	G2
Diretor (a) de Escola	4.2	Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4; Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;	Um diretor (a) da rede básica de ensino nível anos iniciais; Um diretor (a) da rede básica de ensino nível anos finais;	D1 e D2
Professores da Rede Básica de ensino	4.2	Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4; Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;	Um (a) professor (a) da rede básica de ensino nível anos iniciais; Um (a) professor (a) da rede básica de ensino nível anos finais;	P1 e P2

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Com base nestas constatações se dará início da discussão e à reflexão relacionada ao setor educacional do município de Igrejinha/RS à luz dos objetivos propostos nesta pesquisa.

4.1 O desempenho do município de Igrejinha no ODS 4

Esta seção compreende o objetivo (a) identificar o desempenho do município de Igrejinha quanto ao ODS 4; e dedica-se à análise da realidade educacional do município de Igrejinha, articulando dados de organização da rede, indicadores socioeducacionais e documentos normativos. É possível compreender a partir dos dados coletados e escalas de análise, de que maneira o município vem respondendo

às demandas da educação básica e em que medida as suas políticas e resultados dialogam com os compromissos assumidos no âmbito do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.

Este item apresenta a caracterização do município de Igrejinha, tomando-o como o espaço empírico da análise da oferta e da organização da educação básica. A contextualização territorial e educacional do município permite compreender as condições concretas em que se desenvolvem as políticas públicas de educação, especialmente no que se refere ao atendimento das etapas de educação básica e ao acompanhamento das metas vinculadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.

O município de Igrejinha/RS localiza-se no Estado do Rio Grande do Sul e integra o conjunto de municípios do Vale do Paranhana, em área de articulação regional com a dinâmica econômica da Região Metropolitana de Porto Alegre. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último Censo realizado em 2022, Igrejinha registra uma população total de 32.808 habitantes, com densidade demográfica de 237,22 hab./km², configuração que evidencia um município de porte médio com crescimento populacional de 2,85% em relação ao ano de 2010 (IBGE, 2022).

Ao buscar dados do período de colonização do município, Igrejinha no ano de 1964, emancipou-se do município de Taquara/RS e foi colonizada por imigrantes alemães ao longo do século XIX. A localidade apresenta ainda hoje predominantemente uma população de origem alemã, seja nas manifestações culturais, nos costumes ou na arquitetura de diversos prédios que compõe a cidade (Paz; Gevehr, 2017).

Se faz importante salientar que Igrejinha é fortemente conhecida pela festa da Oktoberfest. A festa de tradição germânica ganha este nome porque acontece uma vez por ano no município do mês de Outubro desde o ano de 1988, e possui grande expressão como atrativo turístico, já que apresenta repercussão nacional e é reconhecida como patrimônio cultural do Estado do RS. É organizada por cerca de 3 mil voluntários e pela Associação de Amigos da Oktoberfest (Amifest) como uma forma de incentivo às ações sociais contribuindo para a melhoria da saúde, da educação e da segurança para as entidades locais e da região (Oktoberfest, 2026).

No campo social, a taxa de escolarização para a faixa etária de 06 a 14 anos o indicador de escolarização atinge 97,3% em 2022, indicando forte cobertura da

educação na idade obrigatória e próximo da meta nacional de universalização (Brasil, 2023). O IDHM no município registrou em 2010 o índice de 0,721 que sugere positivo um nível de desenvolvimento humano alto com trajetória histórica de avanço progressivo (IPEA, 2020). Este índice avalia três dimensões: longevidade, educação e renda, e varia de 0 a 1 representando que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (PNUD, 2021).

No plano fiscal e econômico, as receitas brutas realizadas no ano de 2023 somaram R\$ 258.365.039,84 e as despesas brutas empenhadas atingiram R\$ 221.647.536,399, enquanto o PIB per capita apresentado é de R\$ 79.713,31 no ano de 2023, indicando base econômica relativamente robusta e capacidade orçamentária relevante para sustentar as políticas públicas de atendimento locais (IBGE, 2023).

No campo de trabalho e renda os dados revelam a centralidade dos setores industriais, principalmente de calçados, sintéticos e de couros, e de serviços no mercado formal de trabalho, como a fabricação de bebidas, preenchendo nesses setores mais de 50% dos empregos formais. Comércio e serviços gerais somam cerca de 48% da economia e o restante diz respeito à atividade agrícola (Igrejinha, 2021).

A gestão e a articulação do sistema de ensino em Igrejinha se organizam em regime de colaboração entre redes municipal, estadual e privada, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SME), que desenvolve a política educacional local em consonância com a LDB, priorizando a etapa da educação infantil e o ensino fundamental. A estrutura da SME compreende o Departamento Pedagógico com setores de educação infantil, ensino fundamental e apoio escolar, e o Departamento Administrativo, responsável pela articulação do transporte escolar, alimentação, manutenção e demais ações complementares, articulados por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), instância deliberativa que fiscaliza planos, matrículas e transição entre etapas, como também, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB criado pela Lei Municipal nº 5.834/2021 para o monitoramento dos recursos educacionais (Igrejinha, 2021).

O Plano de Carreira do Magistério de Igrejinha, instituído pela Lei Ordinária Municipal nº 3.898/2008 organiza a estruturação e progressão dos servidores que integram o quadro do magistério municipal, estabelecendo cargos como professor de educação infantil, ensino fundamental e educação básica. A referida legislação define regime jurídico de 40 horas semanais, preferencialmente em uma mesma unidade escolar, com piso salarial alinhado à legislação federal. Posteriormente, a Lei nº

5.846/2025 reestruturou o plano, incorporando novas diretrizes de gestão, com atualização das tabelas remuneratórias, critérios de ingresso por concurso público e mecanismos de progressão horizontal e vertical, alinhados ao Plano Nacional de Educação e ao Plano de Carreira do Magistério, reforçando articulação entre formação continuada e efetividade no exercício (Igrejinha, 2008).

Essa estrutura demonstra o compromisso municipal com a profissionalização do magistério, promovendo estabilidade funcional e desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação básica, embora exija o monitoramento para a adequação às demandas contemporâneas de qualidade e inclusão.

O Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025) retoma essa articulação ao prever estratégias de colaboração com a União e Estado, como a expansão de creches, formação continuada de profissionais e a integração com o setor de saúde e assistência social, evidenciando uma gestão municipal centralizada na oferta básica.

Em relação aos dados do atendimento escolar, o Censo Escolar (2022) aponta 4.005 matrículas no ensino fundamental e 1.086 no ensino médio, com 17 estabelecimentos de ensino fundamental e apenas 02 para atendimento do ensino médio, o que indica a cobertura razoável na educação básica inicial, mas concentração limitada na etapa final.

A análise da estrutura educacional municipal requer a identificação da rede de atendimento existente, considerando a quantidade de estabelecimentos, as matrículas por etapa de ensino e a distribuição institucional da oferta. Esses dados permitem observar a capacidade instalada do município e sua relação com a universalização do acesso e com garantia da permanência na educação básica.

O Plano Municipal de Educação do município de Igrejinha evidencia uma rede educacional composta por 35 escolas de educação básica, com presença significativa da rede municipal na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da participação da rede estadual e privada nas demais etapas. No quadro 10, 11 e 12 localizados abaixo, tem-se a relação das escolas que compõe o atendimento do município, a etapa escolar e a localização (Brasil, 2023a).

Para uma melhor organização, os dados estão separados nos quadros por modalidade de ensino: **PRECISA PADRONIZAR A FONTE DOS QUADROS**

Quadro 10 - organização do atendimento escolar ensino infantil do município

Escola	Rede de Ensino	Modalidade de Ensino	Localização
Igrejinhense	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Os Baixinhos	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Prof. Ida Maria Krupp	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Raio de Sol	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Arco-Iris	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Vovô Ritter	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Almiro Grings	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Pequeno Polegar	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Bem-Me-Quer	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Morada da Colina	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Valério Armino Rothe	Municipal	Educação Infantil	Urbana
Estrelinha Mágica	Particular	Educação Infantil	Urbana
Kinderwelt	Particular	Educação Infantil	Urbana

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), 2026.

O quadro 10 apresenta as instituições que ofertam a etapa da Educação Infantil no município. Observa-se a predominância da rede municipal no atendimento e, a sua totalidade destinada aos espaços no território urbano do município. Na sequência, o quadro 11 apresenta as instituições que ofertam o Ensino Fundamental, verifica-se que nesta etapa há a diversificação do atendimento: o envolvimento de escolas municipais, escolas estaduais e particulares. Destaca-se ainda, a presença de instituições localizadas na rede rural, aspecto que demonstra a necessidade de atendimento educacional às comunidades mais afastadas da área urbana de Igrejinha, contribuindo para a ampliação do acesso e a permanência escolar.

Quadro 11 - organização do atendimento escolar ensino fundamental do município

Escola	Rede de Ensino	Modalidade de Ensino	Localização
Dom Pedro II	Municipal	Ensino Fundamental	Rural
Machado de Assis	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Lajeadozinho	Municipal	Ensino Fundamental	Rural
Bairro Moinho	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Dona Carolina	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Pref. João Darcy Rheinheimer	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Vila Nova	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Princesa Isabel	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Anita Garibaldi	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Hilário Nestor Backes	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Osvaldo Cruz	Municipal	Ensino Fundamental	Urbana
Luterana Redentor	Particular	Ensino Fundamental	Urbana
Oficina do Saber	Particular	Ensino Fundamental	Urbana
Promorar	Estadual	Ensino Fundamental	Urbana
Figueiras	Estadual	Ensino Fundamental	Urbana

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), 2026.

O quadro 12 contempla as instituições que ofertam o Ensino Médio e a Educação Especial no município. Nesse cenário, observa-se que o Ensino Médio é ofertado pela rede estadual, enquanto a Educação Especial aparece representada pela atuação da Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE). Dessa forma, a organização da rede escolar do município revela uma estrutura articulada entre diferentes mantenedoras e modalidades de ensino, compondo o panorama educacional do município.

Quadro 12 - organização do atendimento escolar ensino médio do município

Escola	Rede de Ensino	Modalidade de Ensino	Localização
Olivia Lahm Hirt	Estadual	Ensino Médio	Urbana
Berthalina Kirsch	Estadual	Ensino Médio	Urbana
Apae Raio de Luz Igrejinha	Particular	Educação Especial	Urbana

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), 2026.

A caracterização da organização da rede educacional permite uma leitura crítica que revela que o município demonstra capacidade significativa de atendimento da oferta inicial da etapa básica, educação infantil e ensino fundamental, com forte predominância municipal. Essa configuração territorial, sugere planejamento municipal adequado para atender a demanda local destas etapas de ensino que são obrigatórias, alinhando-se parcialmente ao atendimento às metas de universalização do acesso à educação. Contudo, essa consolidação estrutural é tensionada na transição entre as etapas da educação básica do ensino fundamental para o ensino médio, o que evidencia os dados apresentados no documento do Censo Escolar de 2022, o município contava com 32.808 habitantes, dos quais aproximadamente 9,02%, cerca de 2,959 crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, indicando demanda elevada e a etapa pré-escolar atingindo cobertura próxima a universalização, alinhada a meta nacional. Já no ensino médio, os dados indicam 1.291 matrículas e taxa líquida de 49,8% para a população de 15 a 17 anos, revelando desafios importantes para a universalização do atendimento. Assim, a organização da rede escolar de Igrejinha revela uma estrutura relativamente consolidada, mas atravessada por tensões relativas ao fluxo escolar, à inclusão e a ampliação da permanência em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2023).

No documento do PME, é possível observar que no ano de 2014 o município contava com 13 escolas de educação infantil, sendo 10 públicas e 3 privadas, e, no ano de 2013 registrava 1.543 matrículas nessa etapa. Na etapa do ensino fundamental, tem-se o registro de 4.300 estudantes, o que demonstra a centralidade da gestão local na garantia do acesso à escolarização básica. A taxa de cobertura educacional na modalidade infantil em Igrejinha demonstra desempenho intermediário no contexto do Rio Grande do Sul, com avanços expressivos na pré-escola e lacunas na etapa creche, conforme os dados oficiais do IBGE e INEP.

Com base no quadro 13, o município demonstra capacidade significativa de organização da oferta inicial, pela existência de 35 escolas de educação básicas registradas no PME de 2015, além da forte predominância da rede municipal nas etapas de ensino infantil e do ensino fundamental (Brasil, 2023a).

Quadro 13 – dados de matrícula por etapa de ensino

Média de matrículas por etapa de ensino	Dado de 2013 (PME)	Dado de 2022 (Censo Escolar)	Variação
Ensino Infantil	1.543 matrículas	1.600 matrículas	+ 3,7%
Ensino Fundamental	4.300 matrículas	4.005 matrículas	-6,9%
Ensino médio	1.291 matrículas	1.086 matrículas	-15,9%

Fonte: Censo Escolar (INEP) 2026.

Contudo, essa aparente consolidação é tensionada por assimetrias entre a etapa da educação básica com a transição para o ensino médio, no qual o PME (2015 – 2025) registra apenas 49,8% de taxa líquida de matrícula no ensino médio para a população de 15 a 17 anos, inferior à média nacional de 55,3%, o que corrobora com a dependência da rede estadual e a fragilidade na garantia de continuidade da trajetória escolar na idade adequada.

Os indicadores socioeducacionais constituem recurso analítico fundamental para compreender a situação da educação em Igrejinha, expressando dimensões de acesso, fluxo escolar, desempenho acadêmico e condições de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) posiciona o município acima da média nacional com 0,721, o que classifica o município na faixa de alto desenvolvimento humano. A cidade ocupa a posição de 231^a no Estado, e de 1266^a no Brasil, com a educação sendo um componente destaque (Brasil, 2023).

A taxa de escolarização de 97,3% na faixa de 06 a 14 anos corrobora com a aproximação da universalização prevista pelo PNE e o ODS 4, embora registre leve defasagem em relação ao nível estadual e o nível nacional. Os dados brutos de matrículas apresentados no quadro anterior, reforçam essa configuração: educação básica sinalizando estabilidade, mas evasão na etapa final, potencialmente associada a distorção idade-série. Em concordância, há os dados coletados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) organizados no quadro 14, que no município de Igrejinha apresenta sua meta superada com nota 6,0 e ganhando o destaque de referência regional.

Quadro 14 - Desempenho no IDEB – Igrejinha

	2021		2023	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Municipal	6,6	5,9	5,9	5,7
Estadual	6,0	5,1	5,1	5,1
Estado	6,0	5,2	6,0	4,9
Nacional	5,8	5,1	6,0	5,0

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (2025)

Os indicadores socioeducacionais analisados posicionam Igrejinha como referência regional na qualidade da educação básica. Contudo, para analisar o alinhamento dessas conquistas aos compromissos globais do desenvolvimento sustentável, impõe-se a análise sob a ótica do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que preconiza educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (Nações Unidas, 2015).

Se faz pertinente retomar o quadro 3 apresentado na fundamentação teórica desta pesquisa, no qual se sistematizam as metas acrescidas dos indicadores que compõe o ODS 4 conforme a Agenda 2030, procede-se à análise dos dados empíricos coletados na plataforma IDSC-BR do município de Igrejinha/RS. Tal articulação entre o referencial conceitual e os indicadores locais permite uma avaliação mais precisa e contextualizada do cumprimento das metas relacionadas ao ODS 4:

Quadro 3 - Metas estabelecidas à nível Nacional para o alcance do ODS 4:

4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.	4.1.1 - Proporção de crianças e jovens: (a) nos segundo e terceiro anos do ensino fundamental; (b) no final dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) no final dos anos finais do ensino fundamental, que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo
4.2	Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.	4.2.1 - Proporção de crianças com menos de 5 anos que estão com desenvolvimento adequado da saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo 4.2.2 - Taxa de participação no ensino organizado (um ano antes da idade oficial de ingresso no ensino fundamental), por sexo
4.3	Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.	4.3.1 - Taxa de participação de jovens e adultos na educação formal e não formal, nos últimos 12 meses, por sexo
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.	4.4.1 - Proporção de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade
4.5	Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.	4.5.1 - Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência, populações indígenas e populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática.	4.6.1 - Percentual da população de determinado grupo etário que atingiu pelo menos o nível mínimo de proficiência em (a) leitura e escrita e (b) matemática, por sexo
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	4.7.1 - Em que medida (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, são incorporados a todos os níveis de: a) políticas nacionais de educação; b) currículos escolares; c) formação dos professores e d) avaliação dos alunos
4.a	Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.	4.a.1 - Proporção de escolas com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência; (e) água potável; (f)

		instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações básicas para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH)
4.b	Até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.	4.b.1 - Volume dos fluxos de ajuda oficial ao desenvolvimento para bolsas de estudo por área e tipo de estudo
4.c	Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional	4.c.1 - Proporção de professores (a) na pré-escola; (b) nos anos iniciais do ensino fundamental; (c) nos anos finais do ensino fundamental; e (d) no ensino médio, que receberam pelo menos a formação mínima (por exemplo: formação pedagógica), antes ou durante o exercício da profissão, requerida para lecionar num determinado nível de ensino num dado país

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Ipea, 2026.

Em uma primeira análise, é possível observar que o município de Igrejinha pontua 58/100 no ODS 4, desempenho visto como superior à média nacional, impulsionado por infraestrutura escolar e alfabetização, mas tensionado por fluxo fundamental e acesso superior juvenil. Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades-Brasil (IDSC-BR) oferece parâmetros específicos para o ODS 4, permitindo verificar se os avanços locais se traduzem em sustentabilidade educacional integral. Atualmente, a análise do perfil de Igrejinha (IDSC-BR, 2026) revela pontuação geral de 52,12/100 classificando o município como intermediário no desenvolvimento sustentável com o ODS 4 apresentando desempenho positivo, que é considerado acima da média nacional, conforme a figura 6 abaixo:

Figura 6 – desempenho do município no IDSC-BR



Fonte: IDSC-BR, 2026.

A figura ilustra que embora Igrejinha supere a média brasileira em universalização da educação básica, os indicadores de aprendizagem e formação docente ainda configuram gargalos para a consolidação de uma educação sustentável, conforme os parâmetros estabelecidos pelo IDSC- BR (Neto; Souza, 2024). Essa configuração reflete os desafios estruturais discutidos anteriormente, e justifica a necessidade de análise aprofundada das percepções locais sobre o ODS 4.

Entre os anos de 2022 e 2025 o ODS 4 de Igrejinha apresentou trajetória de desempenho classificada como intermediário, com oscilação dentro da faixa de avaliação do IDSC-BR (2026) que classifica os resultados obtidos em uma escala de 0 a 100 e considera como “positiva”, “negativa” ou “estagnada”. No recorte disponível

da plataforma, Igrejinha aparece atualmente com pontuação geral de 52,12 situando-se no nível médio de desenvolvimento sustentável. Mas cabe destacar que no ano de 2022 o índice esteve com valor de 53,72; em 2023 houve uma redução para 51,08 e no ano de 2024 com 52,76 evidenciando oscilação moderada no período analisado. Essa movimentação indica que embora tenha um patamar estável de desempenho é perceptível os desafios de permanência e efetividade plena da educação de qualidade no âmbito local.

A análise do município em relação ao ODS 4 permite verificar em que medida as políticas educacionais locais convergem com a meta de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Para isso o uso de indicadores como taxa de matrículas do município, o IDEB dos anos iniciais e finais e a proporção de escolas com infraestrutura para o atendimento dos alunos auxiliam no processo de análise da qualidade da educação do município.

Para a análise da operacionalização do ODS 4 no município de Igrejinha, adota-se a abordagem do ciclo de políticas públicas conforme sistematizado por Secchi (2013). Tal lente analítica permite compreender a trajetória da política educacional não como um evento estático, mas como um processo composto por fases interdependentes: a identificação do problema, implementação e a avaliação, que embora podem ser visualmente separadas, como na figura 7, mantem-se em constante retroalimentação na prática administrativa.

Figura 7 – O ciclo da política pública



Fonte: adaptado de Barreiro e Furtado, 2015.

Na perspectiva do autor, a definição de política pública como o conjunto que compreende tanto o conteúdo concreto quanto o simbólico das decisões políticas,

abrangendo o processo de construção e a atuação prática dessas decisões (Secchi, 2013). Sob esta perspectiva, a política é compreendida como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, possuindo uma intencionalidade clara e um curso de ação voltado para a transformação de uma realidade problemática em uma situação ideal desejada.

A aplicação desta perspectiva ao ODS 4 é particularmente relevante, uma vez que a meta de Educação de qualidade exige um esforço contínuo de gestão que perpassa o planejamento estratégico, adentrando a complexidade da execução local. Assim, o ciclo de políticas atua como um mapa que possibilita identificar nas ações municipais, o fluxo entre a intenção política e a entrega do direito à educação ao cidadão.

Este modelo de ciclo torna-se uma abordagem integradora muito potente quando combinado com outros modelos teóricos. Secchi (2013) reforça que para que a ação seja classificada como política pública, ela deve estar vinculada ao enfrentamento de um problema que apresente implicações para uma parcela notável da sociedade, sendo um curso de ação que engloba diretrizes tanto de nível estratégico, quanto de nível operacional.

A análise documental complementa a leitura dos indicadores ao permitir a compreensão do marco normativo que orienta a política educacional municipal. A partir do PNE, o PME e da legislação local, torna-se possível identificar prioridades, metas, estratégias e compromissos assumidos pelo poder público em relação à educação básica.

Após a análise dos documentos normativos do município, tornou-se possível compreender como as diretrizes locais expressam, em nível forma, princípios e orientações relacionadas à educação de qualidade e ao compromisso com a formação integral dos sujeitos. Entretanto, a compreensão dessa realidade não se esgota no plano documental, mas também depende das interpretações, vivências e das práticas dos atores que atuam diretamente no contexto educacional do município. Nesse sentido, a próxima subseção dedica-se às percepções dos entrevistados acerca do ODS 4, buscando identificar de que maneira os gestores, diretores e professores compreendem o ODS e a Agenda 2030, e, como ela se relaciona com as políticas educacionais.

4.2 Percepções dos entrevistados sobre o ODS 4

O segundo subcapítulo compreende o seguinte objetivo específico: b) analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com a meta 4.7 em relação ao ODS 4. A presente seção tem como objetivo analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com o setor da educação básica do município de Igrejinha/RS acerca do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), com especial atenção à meta 4.7 que discorre o seguinte trecho:

“até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (IPEA, s.d.),

Para a realização desta etapa da pesquisa, foram conduzidas entrevistas com diferentes atores sociais vinculados ao campo educacional do município de Igrejinha/RS, buscando contemplar sujeitos que atuam em distintos níveis da gestão e da prática educacional. Como proposto no projeto de pesquisa, participaram deste estudo um representante da secretaria de educação do município, um gestor de ensino de uma instituição privada, dois diretores de escolas da educação básica pública e dois professores que atuam diretamente no atendimento dos alunos da rede. A seleção destes sujeitos teve como finalidade reunir percepções provenientes tanto da esfera administrativa, quanto do cotidiano das instituições de ensino.

O contato inicial com os participantes foi realizado por meio de correio eletrônico, no período compreendido entre os meses de Abril e Junho do ano de 2025. O primeiro procedimento consistiu na solicitação de autorização para a realização do estudo no contexto educacional no município de Igrejinha. Esta solicitação foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação via e-mail, cujo endereço estava disponível no site oficial do município, durante a primeira quinzena do mês de Abril.

Em razão da ausência de retorno no período inicial, a pesquisadora entrou em contato por telefone com o atendimento da secretaria, ocasião em que foi informada que a caixa de e-mails seria verificada nos dias subsequentes, a fim de localizar a carta de apresentação da pesquisa. O retorno ocorreu na segunda quinzena do mesmo mês, e incluiu a solicitação de uma breve explicação acerca do conteúdo e

dos objetivos das entrevistas que seriam realizadas com os sujeitos participantes do processo de coleta de dados. Neste mesmo e-mail, havia o questionamento de quais seriam as questões levantadas com o grupo de entrevistados.

Cabe destacar que o processo de contato e agendamento das entrevistas mostrou-se relativamente moroso, em alguns casos, houve a necessidade de reagendamento das entrevistas por mais de uma vez, em função das dificuldades dos participantes comparecem aos horários marcados ao longo do período de coleta de dados.

Após a obtenção da autorização para realização do estudo no contexto educacional do município, deu-se início ao processo de realização das entrevistas via plataforma do Google Meet com os sujeitos participantes da pesquisa. O primeiro agendamento foi estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação, considerando o papel institucional deste órgão na organização e na gestão da rede de ensino do município. A partir deste momento, foram sendo realizados os demais contatos com os participantes selecionados, contemplando as diferentes disposições no campo educacional.

As entrevistas ocorreram ao longo do período de coleta de dados e foram conduzidas pela pesquisadora, buscando oportunizar aos participantes um espaço de fala e exposição das suas percepções acerca da relação entre educação e o ODS 4, com ênfase na meta 4.7. Durante os encontros, os participantes foram convidados a relatar suas experiências e compreensões sobre a temática investigada, contribuindo com elementos que permitissem como a agenda 2030 se relaciona com a realidade educacional do município.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e garantir a confidencialidade das informações fornecidas, os sujeitos serão identificados no decorrer do texto por meio de códigos, conforme esclarecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no apêndice A. Ao longo da análise, os depoimentos serão apresentados da seguinte forma, conforme as categorias de análise: representante da secretaria municipal de educação como “gestor 01” ou código (G1), gestor de instituição privada educação como “gestor 02” ou código (G2), diretor de escola de anos finais como “diretor 01” ou código (D1), diretor de escola de anos iniciais como “diretor 02” ou código (D2), professor de anos finais como “professor 01” ou código (P1) e professor de anos iniciais “professor 02” ou código (P2). Essa estratégia permite manter o anonimato dos participantes, e ao mesmo

tempo, possibilita distinguir as diferentes funções ocupadas pelos entrevistados no contexto investigado, além de respeitar o procedimento de análise proposto para este estudo através de categorias de análise de Bardin (2021), conforme representado no quadro 15 abaixo:

Quadro 15 – categorias de análise com códigos de identificação

ENTREVISTADO	SETOR DE ATUAÇÃO	FUNÇÃO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Entrevistado 01	Público	Representante da secretaria de educação de Igrejinha/RS	G1
Entrevistado 02	Privado	Gestor (a) de instituição de educação privada	G2
Entrevistado 03	Público	Diretor (a) de escola Anos Finais	D1
Entrevistado 04	Público	Diretor (a) de escola Anos Iniciais	D2
Entrevistado 05	Público	Professor (a) de escola Anos Finais	P1
Entrevistado 06	Público	Professor (a) de escola Anos Iniciais	P2

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para fins de padronização textual e preservação do anonimato dos participantes deste estudo, optou-se por utilizar ao longo da análise de conteúdo a designação “entrevistado” independente do gênero dos sujeitos, além dos códigos individuais.

Para realizar a análise das percepções dos sujeitos entrevistados, torna-se pertinente apresentar informações relativas à formação acadêmica desses participantes. Tal procedimento permite situar o leitor quanto ao percurso formativo dos atores sociais envolvidos na pesquisa, aspecto que influencia a análise da forma como compreendem e interpretam temáticas relacionadas ao campo educacional, como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n° 4 (ODS 4).

Nesse sentido, o primeiro bloco de questões entrevistas foi destinado à identificação do perfil profissional dos participantes, contemplando questões relacionadas à formação inicial, idade, local e endereço de atuação, formação profissional e a área de atuação no segmento educacional. Para a realização dessa etapa foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados distintos: o apêndice B, aplicado com os professores participantes do estudo (P1 e P2), e o apêndice C, direcionado aos gestores das instituições de ensino (G1, G2, D1 e D2).

Ambos os instrumentos apresentam questões semelhantes no que se refere à caracterização do perfil profissional, diferenciando-se pelo acréscimo no instrumento direcionado aos gestores, de uma questão referente à área de atuação no setor de pesquisas. Partindo destas informações iniciais, buscou-se delinear o perfil formativo

e profissional dos entrevistados, elemento este, que contribui para contextualizar as análises apresentadas na sequência.

O primeiro participante entrevistado corresponde ao representante da Secretaria Municipal de Educação, identificado neste estudo pelo código G1 (vide página 67). Atualmente, o entrevistado atua como coordenador (a) pedagógico dos anos finais na Secretaria Municipal de Educação de Igrejinha, sendo responsável pelo acompanhamento das escolas que atendem estudantes dos anos finais, bem como pelos docentes que atuam nesse segmento. Sua trajetória formativa inclui curso técnico em Química, graduação em Ciências Biológicas, pós-graduação em nível de especialização em Gestão Escolar em nível de mestrado em Ensino de Ciências Exatas, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no polo de Santo Antônio da Patrulha/RS.

No campo profissional, G1 possui experiência na educação desde o ano de 2005, tendo iniciado sua atuação por meio de processos de estágios de docência, seguido de aprovação em concurso público para o cargo de professor (a) de Ciências no município de análise. Ao longo de sua trajetória profissional, atuou como docente, trabalhou no Centro de Educação Ambiental Augusto Kampf (CEAK) e exerceu funções de gestão escolar, tendo sido diretora de escolas nas modalidades de ensino fundamental (EMEF) e na modalidade infantil (EMEI), totalizando sete anos de experiência com direção de espaço escolar público. Desde 2019, G1 desempenha a função de coordenador (a) pedagógico na Secretaria Municipal de Educação. Quando questionada sobre sua experiência no âmbito acadêmico e profissional, relatou que suas principais áreas de interesse se concentram na formação de professores, em metodologias ativas e no ensino de adolescentes.

O segundo entrevistado, identificado pelo código G2 (vide página 67), atua como gestor de uma instituição privada que desenvolve atividades relacionadas à educação no município investigado. Em relação à sua formação acadêmica o participante relatou possuir bacharelado em Administração. No exercício de sua função de gerente de operações, o entrevistado G2 é o responsável legal pelas unidades de trabalho, respondendo formalmente por seus aspectos operacionais, incluindo contratos, diretrizes, normas e políticas institucionais. Além disso, atua como representante institucional junto a empresas, órgãos públicos, entidades patronais e órgãos governamentais, tanto no campo da educação quanto na área da saúde e bem-estar social.

No campo educacional, o entrevistado G2 relata que suas linhas de atuação no campo educacional abrangem educação infantil, contraturno escolar e educação de jovens e adultos, com unidades operacionais localizadas nos municípios de Igrejinha, Parobé, Sapiranga, Nova Hartz e, também, com atividades de lazer e hospedagem no município de Canela, integrantes da região Encosta da Serra. Quando questionada sobre as áreas de saúde em que desenvolve atividades, o entrevistado G2 exemplifica com serviços em que gerencia: atividades relacionadas à saúde integral, saúde e segurança no trabalho, promoção da saúde/academia, segurança do trabalho, nutrição, odontologia e demais serviços ligados à área de saúde e bem-estar.

A partir das informações apresentadas dos entrevistados G1 e G2, observa-se a presença de trajetórias formativas e profissionais distintas entre os dois participantes. Enquanto o G1 possui formação acadêmica diretamente vinculada ao campo educacional, incluindo graduação na área de ensino, especialização em gestão escolar e pós-graduação em ensino de ciências exatas, possui também experiência consolidada na rede pública municipal de educação, o entrevistado G2 apresenta formação em administração e trajetória consolidada em atividades laborais gerenciais. Essa distinção evidencia perspectivas profissionais distintas sobre a educação, associadas tanto às suas formações acadêmicas quanto aos contextos institucionais nos quais desenvolvem suas atividades. Essas diferenças tornam-se relevantes para a análise das percepções apresentadas ao longo das entrevistas, na medida que podem influenciar as formas de compreensão e interpretação das temáticas relacionadas ao ODS 4, e especificamente, em seus espaços de atuação.

O terceiro participante desta pesquisa corresponde ao diretor de escola que atende os anos finais do ensino fundamental, identificado pelo código D1 (vide página 67). Ao abordar sobre sua trajetória formativa, o entrevistado relatou possuir graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), com especialização em gestão escolar pela mesma instituição, além de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Supervisão Escolar pela Unina. Sua experiência profissional na educação do município de Igrejinha teve início em 1999, quando passou a atuar na educação infantil em uma escola do município. Na mesma instituição, também lecionou nos anos finais do ensino fundamental, correspondentes na época à quinta e oitava série, ministrando as matérias de ensino religioso e cidadania, enquanto ainda cursava a graduação de pedagogia.

Paralelamente, o entrevistado D1 desenvolveu atividades docentes no município de Taquara/RS, com contrato de professor (a) de educação infantil em rede privada de ensino. No campo de gestão educacional, D1 relata exercer a função de diretor (a) de escola desde o ano de 2004, tendo atuado em três escolas distintas no município de Igrejinha, incluindo a que trabalha atualmente.

O quarto participante da pesquisa corresponde ao diretor (a) de uma escola que atende os anos iniciais do ensino fundamental, sendo identificado pelo código D2 (vide página 67). Em relação à sua formação acadêmica o participante informou que iniciou sua trajetória formativa já no ensino médio, com o curso técnico Normal/Magistério, posteriormente graduando-se em Artes Visuais. Além da formação inicial, relatou possuir especializações em Interdisciplinariedade na prática Pedagógica, Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Sua trajetória profissional teve início nos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública com turma de quarto ano. Segundo o relato, após aproximadamente quatro ou cinco anos de atuação docente, passou a exercer a função de vice-diretor ainda no início da sua trajetória profissional.

No município de Igrejinha, onde desenvolve atividade de diretor escolar, acumulou nove anos de trabalho no Centro de Educação Ambiental Augusto Kampf (CEAK), instituição na qual recebeu pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, citando como exemplo a Unisinos, FACCAT e Feevale. Posteriormente, passou a atuar na direção onde está alocada há aproximadamente onze anos. Em relação à produção acadêmica, D2 não relatou participação direta em linhas de pesquisa no município, mas mencionou a realização de diferentes trabalhos de pesquisa no município, entre eles: um estudo sobre macrofotografia no ensino fundamental, mencionou também, uma pesquisa sobre educação ambiental no município, desenvolvida durante as disciplinas da especialização.

A partir das trajetórias apresentadas dos entrevistados D1 e D2, observa-se que ambos possuem percursos profissionais fortemente vinculados à gestão escolar no município de Igrejinha, ainda que suas formações iniciais e experiências acadêmicas apresentem características distintas. Outro aspecto relevante, refere-se à relação com atividades acadêmicas e de investigação. Embora nenhum dos dois participantes relate o envolvimento direto com linhas formais de pesquisa, ambos mencionam experiências vinculadas à produção acadêmica no contexto de suas

formações continuadas, especialmente por meio a elaboração de trabalhos de conclusão de cursos e estudos aplicados ao contexto educacional.

O quinto participante da pesquisa corresponde a um professor (a) que atua nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal, identificado pelo código de P1 (vide página 67). No que se refere à sua formação acadêmica, o entrevistado relatou que se formou no curso de Matemática pela instituição de ensino FACCAT, e posteriormente realizou especialização na mesma área. Sobre sua trajetória profissional, cita que ingressou no município de Igrejinha no ano de 2011 através de contrato de trabalho, e que prosseguiu como concursada no mesmo ano, lecionando aulas de Matemática para turmas de 8º e 9º anos em uma escola do município.

O entrevistado P1 relata que trabalhou por três anos com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que também atuou no projeto do município cujo nome é Laboratório de Aprendizagem (LA) no turno inverso da escola, com turmas reduzidas de até 10 alunos que no decorrer do ano apresentam alguma dificuldade de aprendizagem na área de conhecimento da matemática. Atualmente, leciona em cinco turmas nos anos finais pelo turno da manhã, com duas tardes de trabalho destinadas a hora-atividade do professor, para que possa realizar o planejamento das atividades e correções de avaliações dos alunos.

O sexto entrevistado, identificado pelo código P2 (vide página 67), atua como professor (a) nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao ser questionado sobre sua formação acadêmica, o participante relatou ter iniciado sua trajetória formativa no curso de Magistério, posteriormente graduando-se em Pedagogia. Além da formação inicial, possui especialização em Educação Especial.

Sua trajetória profissional na educação teve início em 2002, logo após a conclusão do curso Normal/Magistério como professora de educação infantil em uma rede privada. Posteriormente, trabalhou por dois anos na rede municipal de Igrejinha na mesma modalidade de ensino, onde se manteve até o ano de 2012, ao ingressar na rede municipal como professor (a) do primeiro ano do ensino fundamental. Durante a entrevista, o P2 também destacou transformações observadas ao longo de sua carreira, mencionando a evolução de políticas educacionais, mudanças no processo de alfabetização das crianças, bem como, mencionou impactos climáticos como a pandemia de COVID-19 e as enchentes do ano de 2024 no contexto educacional. O entrevistado também ressaltou o amadurecimento profissional decorrente de sua experiência ao longo desses anos de atuação na rede de ensino.

A análise das trajetórias dos entrevistados pertencentes a categorias de professores P1 e P2 evidencia percursos profissionais distintos, porém complementares no contexto da educação básica no município investigado. Cabe ressaltar que o P1 possui formação específica na área de matemática e atua com esta matéria nos anos finais da educação do município, enquanto o P2 apresenta formação em pedagogia, com atuação concentrada nos anos iniciais do ensino fundamental e na etapa de alfabetização. Essa distinção formativa reflete a organização do próprio sistema educacional, no qual diferentes níveis de ensino demanda perfis profissionais e especializações pedagógicas específicas.

A caracterização apresentada ao longo desta seção permite identificar a diversidade de trajetórias formativas e profissionais dos participantes envolvidos na pesquisa, contemplando sujeitos que atuam em diferentes níveis do campo educacional do município de Igrejinha/RS, desde a gestão educacional até a prática docente na educação básica. Observa-se que, embora os entrevistados ocupem posições distintas dentro da estrutura educacional, todos possuem experiência consolidada na área da educação e trajetórias formativas que dialogam, em maior ou menor medida, com as demandas com contexto escolar.

Com base nas informações analisadas, o quadro 16 a seguir sintetiza os principais dados referentes ao perfil formativo e profissional dos sujeitos investigados, servindo como suporte para as análises construídas posteriormente.

Quadro 16 – síntese do nível de escolaridade dos entrevistados

ENTREVISTADO	SETOR DE ATUAÇÃO	FUNÇÃO	ESCOLARIDADE
G1	Público	Representante da secretaria de educação de Igrejinha/RS	Mestrado
G2	Privado	Gestor (a) de instituição de educação privada	Graduação
D1	Público	Diretor (a) de escola Anos Finais	Especialização
D2	Público	Diretor (a) de escola Anos Iniciais	Especialização
P1	Público	Professor (a) de escola Anos Finais	Especialização
P2	Público	Professor (a) de escola Anos Iniciais	Especialização

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A apresentação destes elementos através do quadro síntese contribui para situar o leitor quando ao perfil dos participantes, e ao lugar institucional em que atuam. Após esta apresentação, torna-se possível avançar para a análise das percepções manifestadas pelos entrevistados em relação às temáticas centrais deste estudo, os

quais abordam diretamente a compreensão dos sujeitos acerca do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 e a Agenda 2030 no contexto educacional.

4.2.1 Organização dos blocos de entrevistas

Nesta subseção apresenta-se o conjunto de análises das percepções dos participantes contemplados na coleta de dados deste estudo, buscando atender o objetivo específico b) de “Analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com a meta 4.7 em relação ao ODS 4”. Para organização da análise, considera-se o roteiro de entrevistas em três blocos temáticos, cujo detalhamento do bloco I encontra-se apresentado na sessão anterior.

O primeiro bloco de ambos os instrumentos de coleta de dados (apêndice B e C) foi configurado destinado à caracterização do perfil dos participantes, foi analisado e apresentado os resultados na sessão anterior. Na presente sessão, a análise concentra-se nos blocos subsequentes dos instrumentos, que abordam as percepções dos entrevistados em mais dos blocos de perguntas: o bloco II e o bloco III. Para melhor entendimento desta organização, foi elaborado o quadro abaixo (quadro 17) que apresenta uma síntese da categoria de análise, a descrição das questões que pertencem ao instrumento e a seleção dos entrevistados.

Quadro 15 – Retomada dos blocos de entrevistas

Categoria	Seleção de entrevistados	Bloco II	Bloco III
G1	Secretaria de Educação ;	Estratégias de gestão, articulação com comunidade; implementação de ações e projetos relacionados ao ODS 4; Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;
G2	Gestor (a) do Setor Privado	Estratégias de gestão, articulação com comunidade; implementação de ações e projetos relacionados ao ODS 4; Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;
D1 e D2	Diretor (a) de Escola	Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4
P1 e P2	Professores da Rede Básica de ensino	Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;

Fonte – elaborado pela autora, 2025.

Inicialmente serão analisadas as respostas dos gestores educacionais (G1 e G2) na sessão 4.2.1.1, em seguida as percepções dos diretores escolares (D1 e D2) na sessão 4.2.1.2, e posteriormente, na sessão 4.2.1.3, serão apresentadas as questões do instrumento deste grupo de participantes acrescidas das contribuições dos entrevistados. Cabe ressaltar que em cada subseção, as respostas serão apresentadas individualmente destacando convergências, particularidades e elementos relevantes presentes nas falas dos entrevistados. Por fim, cada sessão conta com uma síntese final e tratamento destes dados.

A partir dos dados relacionados à formação dos entrevistados, foi possível iniciar as análises de modo mais aprofundado, respeitando as categorias elencadas no quadro 9 (vide página 51). Essa organização permitiu compreender de forma mais precisa o perfil dos participantes desta pesquisa e suas relações com a temática investigada, favorecendo a articulação entre os dados empíricos e os objetivos da pesquisa.

4.2.1.1 Percepções dos gestores educacionais acerca do ODS 4

Esta subseção apresenta a análise das respostas dos gestores educacionais identificados como G1 e G2, obtidas por meio do instrumento de entrevista semiestruturada apresentado no apêndice C. As questões analisadas correspondem ao segundo bloco do roteiro, voltado à investigação das percepções dos participantes acerca da Agenda 2030, do Objetivo de Desenvolvimento n° 4 e da presença dessas discussões no contexto educacional.

O bloco II de questões do apêndice C, é composto por três questões voltadas à identificação do nível de conhecimento e da compreensão dos participantes acerca da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com destaque para o ODS n° 4, que trata da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. As perguntas buscam inicialmente, verificar se os entrevistados possuem familiaridade com as temáticas acerca da pesquisa, e em seguida buscam compreender como inserem elas em seu cotidiano profissional. Questiona-se também, se a instituição na qual atuam contemplam práticas relacionadas ao desenvolvimento sustentável em seus segmentos de atuação.

O bloco III reúne quatro questões destinadas a aprofundar a compreensão dos entrevistados sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, suas percepções acerca da realidade educacional no município de Igrejinha/RS e a possível utilização do ODS 4 na condução de práticas e decisões no âmbito da gestão educacional. Para concluir, há uma última questão de caráter aberto, permitindo que os entrevistados acrescentem contribuições que considerem relevantes e que não tenham sido contempladas nas questões anteriores.

Essa estruturação permite identificar o nível de conhecimento dos participantes, com um conjunto de questões possibilita identificar o nível de conhecimento por parte dos entrevistados, bem como, a possível presença dessas temáticas no contexto educacional. Com base nessa estrutura, procede-se à análise das respostas dos participantes. Inicialmente, examina-se a primeira questão do bloco II, “você conhece a Agenda 2030?”, que buscou identificar se os entrevistados possuem conhecimento sobre a Agenda 2030.

O entrevistado G1 afirma conhecer a Agenda 2030, demonstrado conhecimento prévio e positivo sobre a Agenda, reconhecendo-a como um instrumento essencial para a realização de metas de desenvolvimento sustentável,

especialmente na educação. A entrevistada enfatiza, no entanto, que a baixa difusão do referencial em âmbitos educacionais e setoriais, considerando-a “muito pouco explorado”, e aponta a necessidade de maior destaque e engajamento multisetorial.

“Conheço a Agenda 2030 e acredito ser bem importante para a realização de metas e pra gente olhar, né, para o desenvolvimento sustentável, pra educação [...] ainda é bem difícil, né? Ainda é muito pouco explorado na minha opinião [...] acho que merecia um lugar de destaque maior, tanto na educação, como em indústriar, como em outros setores [...]” (G1, 2025).

G1 percebe a Agenda como norteadora de “ações e estratégias” educacionais em Igrejinha, embora reconheça as limitações na implementação prática. Essa percepção alinha-se aos apontamentos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), que destaca como desafio central para a Agenda 2030 no Brasil a necessidade de institucionalizar os ODS em políticas públicas territoriais, superando o caráter de “recomendação” para avançaçar em direção à efetiva governança multisetorial.

O entrevistado G2 em sua resposta afirma conhecer a Agenda 2030, mas reconhece suas limitações no domínio específico do documento. Sua compreensão dos ODS centra-se em uma perspectiva gerencial e econômica, associado a sustentabilidade a eficiência de custos, otimização de recursos e equilíbrio entre receita e despesas, aplicavel tanto em organizações quanto em comunidades, priorizando em seu discurso “custos eficientes” (G2, 2025).

De forma geral, quanto a questão que abre o bloco II ambos os gestores demonstram familiaridade básica com a Agenda 2030, mas apresentam compreensões distintas: G1 valoriza seu papel estratégico para educação e desenvolvimento regional, enquanto o G2 oferece visão gerencial, focada em eficiência econômica. Tal lacuna na disseminação pontada pelos entrevistados corroboram com os estudos de Silva e Souza (2020), os quais indicam que a ausência de uma cultura de planejamento baseada em metas globais impede que os municípios operem de forma integrada, mantendo as ações setoriais fragmentadas e distantes dos princípios da Agenda 2030.

A segunda questão do bloco II buscou compreender o que os entrevistados entendem por Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, permitindo identificar os sentidos atribuídos por G1 e G2 a esse conceito central da Agenda 2030 através do questionamento: “O que você entende por Objetivo de Desenvolvimento Sustentável?”.

O entrevistado G1 compreende o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável como um conjunto de metas e ações para enfrentar os desafios globais atuais, especialmente a destruição ambiental causada pela ação humana. O entrevistado enfatiza a necessidade de união entre setor público e privado em prol da sustentabilidade, reconhecendo a complexidade do tema devido às questões econômicas, políticas e sociais que se atravessam. Em seu discurso, destaca que o desenvolvimento é necessário, mas deve ocorrer de forma “menos agressiva” e mais sustentável para o planeta e para as pessoas, citando os últimos eventos climáticos que aconteceram no município em questão, como também, situações de desmatamento e poluição. Na visão de Cury (2020), tal recorte ambientalista no discurso de um gestor educacional pode ocultar a necessidade de se debater a função social da escola e a formação para a cidadania ativa.

No trecho abaixo, é possível verificar que o entendimento do entrevistado por ODS se limita apenas do sentido de questões ambientais:

“eu acredito que são metas, ações [...] para que a gente possa encarar os desafios do mundo, os desafios atuais, deste planeta, que, infelizmente [...] estamos cada vez mais destruindo [...] diversos atores da sociedade, setor público e privado, se unirem em prol desse objetivo de desenvolvimento sustentável [...] pensarmos ações pra que a gente continue esse desenvolvimento, mas [...] de uma maneira menos agressiva, de uma maneira mais sustentável para o planeta (sic) (G1, 2025).

Revela uma compreensão, que mesmo que ampla, limitada de forma predominada à dimensão ambiental sem o aprofundamento sobre outras dimensões dos ODS. Essa percepção compatibiliza com os apontamentos de Sachs (2015), que alerta para uma interpretação dicotômica do desenvolvimento em que a “sustentabilidade” é frequentemente reduzida à preservação ecológica, negligenciando a equidade social e a viabilidade econômica como pilares indissociáveis.

O entrevistado G2 compreende o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável predominantemente sob uma perspectiva gerencial e econômico financeira, associando-o à capacidade de manter o desenvolvimento de uma organização ou comunidade com “custos” eficientes e equilíbrio entre receita e despesa. Em sua fala, é possível perceber sua definição de ODS enfatizada à otimização de recursos e a sustentabilidade operacional aplicável tanto a organizações quanto a contextos comunitários ou educacionais, priorizando a geração de receita sem sobrecarregar o

sistema. G2 demonstra em seu discurso uma visão pragmática focada em eficiência gerencial, sem mencionar às dimensões ambientais ou sociais dos ODS.

Essa perspectiva de visão pragmática focada em eficiência reflete o conceito de “gestão voltada para resultados”, que é frequentemente transposta para o setor privado educacional, onde a eficiência financeira assume o centro das tomadas de decisões. Conforme aponta Vasconcelos, Silva Junior e Silva (2013) essa visão pragmática tende a reduzir o valor da educação à sua dimensão de input e output, tratando a sustentabilidade organizacional como um fim em si mesmo, e não como um meio para alcançar a sustentabilidade socioambiental, como é preconizada pela Agenda 2030.

Durante o diálogo, a entrevistadora apresenta uma breve contextualização técnica sobre os dezessete ODS e Agenda 2030, estimulando mais aprofundamento na resposta, e o entrevistado G2 mantém seu relato relacionando sustentabilidade diretamente ligada à definição de “hora-aluno” e ao custo por aluno, buscando a sustentabilidade de “fazer mais e melhor” com o recurso disponível, especialmente em cenários de instituições privadas:

“o desenvolvimento sustentável é aquele que a gente consegue [...] com custos eficientes [...] a gente falando de educação falaria de hora-aluno né? (sic) [...] qual o custo daquilo dentro de uma estrutura escolar? [...] ele vai estar diretamente relacionado [...] quando se fala em instituições públicas também, mas a privada nem se fala [...] qual é o custo desse meu aluno?” (G2, 2025).

A análise das respostas permite compreender se os gestores mobilizam referenciais conceituais específicos, se associam os ODS a práticas setoriais, e, educacionais. A análise das respostas coletadas referentes à pergunta de número dois do bloco II permite observar compreensões distintas e complementares sobre o conceito de Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, isso se deve às diferentes posições institucionais e à formação profissional que cada entrevistado tem. Enquanto o G1 atribui ao ODS uma dimensão predominantemente ambiental, enfatizando em seu discurso desafios globais como desmatamento e eventos climáticos, o G2 oferece uma perspectiva estritamente gerencial e econômica centrada na eficiência de custos e otimização de recursos financeiros. Essa dicotomia conceitual de dimensão ambiental e dimensão financeira se deve ao repertório profissional de cada gestor, conforme analisado na seção 4.2 desta dissertação.

Tal contraste enriquece a análise ao revelar tensões entre escalas de compreensão e aplicação destes entendimentos no mesmo contexto educacional: enquanto G1 inclina-se para a dimensão ecológica e ambiental, o G2 desloca o conceito para a esfera estritamente financeira, o que explicita a dificuldade de convergência entre as duas esferas sobre a aplicação prática dos ODS. Segundo os autores Alves e Silva (2023), essa discrepância é um sintoma da falta de uma linguagem comum entre atores de diferentes setores dentro do mesmo território, o que compromete a eficácia da governança multissetorial para o desenvolvimento sustentável local.

A terceira questão deste bloco questiona “A instituição aborda temáticas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável nas diversas áreas de atendimento (educação, saúde, indústrias)?”, com o intuito de identificar, nas percepções dos entrevistados G1 e G2, a presença ou a ausência de práticas sustentáveis em seus contextos profissionais.

Ao ser questionado, o entrevistado G1 afirma que a gestão pública do município aborda temáticas de “desenvolvimento sustentável” de forma ampla e integrada, indicando práticas já na etapa da educação infantil até o ensino fundamental por meio de propostas pedagógicas planejadas, como no discurso: *“a Secretaria de Educação aborda, sim, esse desenvolvimento sustentável [...] o Centro de Educação Ambiental Augusto Kampf [...] que quando a gente fala em desenvolvimento sustentável é um conceito amplo né [...] a inclusão [...]”* (sic).

Complementando sua fala, o entrevistado afirma práticas de desenvolvimento sustentável, citando como exemplo para a questão o trabalho do Centro de Educação Ambiental Augusto Kampf (CEAAK) que desenvolve ações de práticas de educação ambiental com alunos da rede municipal, estadual e até de fora do município.

Este espaço é localizado no município de Igrejinha/RS, e constitui-se como um espaço de educação ambiental não formal, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Segundo Soares e Farias (2016) o CEAAK foi criado pela SME no ano de 1996 e é reconhecido pelas escolas da região como um ambiente educativo destinado à promoção de vivências teórico-práticas em educação ambiental e conservação da natureza, por meio de trilhas interpretativas, atividades lúdicas, práticas educativas, estudo de casos e como possibilidade de projetos desenvolvidos em parcerias com escolas e empresas.

Observa-se que mesmo citando em seu discurso o termo “conceito amplo”, G1 não operacionaliza essa amplitude conceitual como processo interdisciplinar e territorial, limitando-se a práticas pontuais de educação ambiental e articulação intersetorial reativa, como citou no exemplo de realizarem na campanha de vacinação.

O entrevistado G2 afirma que na instituição em que atua profissionalmente o desenvolvimento sustentável é abordado em todas as áreas de atuação: educação e saúde, principalmente no setor das indústrias. No discurso, percebe-se sua interpretação de sustentabilidade exclusivamente como eficiência gerencial ao citar indicadores específicos por setor *“cada área tem indicador diferente [...] quando a gente fala de buscar uma equação sustentável [...] na educação se olha também a equação de sustentabilidade com relação ao índice de educação”* (sic). Ao falar em saúde, G2 continua: “o quanto os nossos serviços estão reduzindo o absenteísmo, FAP e NETEP [...]” e conclui com a afirmação de que “[...] dentro de uma linha de gestão, leis diferentes [...] normas diferentes, políticas diferentes [...]” (sic).

A análise das respostas revela que os gestores reconhecem as iniciativas concretas alinhadas ao desenvolvimento sustentável, identificando setores de manifestações e limitações percebidas na incorporação dessas temáticas nas instituições em que atuam como gestores. Ao pontuar projetos específicos ao ser questionado, o entrevistado demonstra uma fragilidade recorrente nas políticas educacionais brasileiras: a confusão entre um projeto pontual e a interdisciplinaridade. Embora a Lei nº 9.795/99 (Brasil, 1999) nomeada “Política Nacional de Educação Ambiental” que prevê a Educação Ambiental como um componente essencial e integrado, observa-se que na prática, ela permanece circunscrita a um projeto específico, o “CEAAK”.

Contudo, ambos demonstram compreensão parcial e setorializada do conceito de Desenvolvimento Sustentável, distante da abordagem interdisciplinar (econômica, social ambiental) esperada nos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional. O G1 limita-se a práticas pontuais de educação ambiental e articulação intersetorial para demandas emergentes, como campanhas de vacinação, enquanto o G2 reduz sustentabilidade a indicadores gerenciais, ausentes de planejamento estratégico regional, governança compartilhada e o alinhamento sistemático aos ODS.

De acordo com Jacobi et al (2020), a articulação intersetorial para o desenvolvimento regional sustentável requer que o território seja o eixo integrador das

políticas, superando a lógica de ações reativas e movendo-se para uma governança compartilhada que envolva, de fato, os setores de saúde e produção, o que não se evidencia na fala do gestor.

Concluído o bloco II que investigou o conhecimento dos gestores sobre a Agenda 2030 e os ODS, o bloco III volta-se ao objeto central deste estudo: a educação de qualidade. As questões aqui analisadas buscaram compreender as concepções dos entrevistados G1 e G2 acerca do desenvolvimento sustentável, suas percepções da realidade educacional do município e a possível articulação do ODS 4 em suas práticas profissionais. A primeira questão do bloco indaga ao entrevistado: “O que vem a sua mente quando alguém lhe pergunta sobre o que é Desenvolvimento Sustentável?”.

Ao ser questionado sobre o que lhe vem à mente quando se fala em Desenvolvimento Sustentável, G1 associa o tema a “metas” e “ações” voltadas para enfrentar os desafios atuais do planeta terra. Em sua fala, o entrevistado relaciona o conceito à necessidade de articulação entre os setores público e privado reconhecendo que se trata de uma agenda atravessada por questões econômicas, políticas e sociais. G1 também afirma que o desenvolvimento não deve ser interrompido, mas sim que precisa ocorrer de forma “menos agressiva” e “mais sustentável para o planeta e para pessoas”, mencionando suas percepções relacionadas aos eventos climáticos como desmatamento, queimadas e poluição como sinais de degradação ambiental.

“eu acredito que são metas, ações para que a gente possa encarar os desafios do mundo, os desafios atuais deste planeta, que, infelizmente, por diferentes motivos, diferentes razões, nós, seres humanos estamos cada vez mais destruindo (sic) [...]”

Então, eu acho que o objetivo de desenvolvimento sustentável seria diversos atores da sociedade, do setor público e privado, se unirem em prol desse objetivo, de um desenvolvimento sustentável (sic).

Também entendo que o desenvolvimento é necessário, não dá pra nós achar que vamos parar o desenvolvimento [...] é para pensarmos ações que a gente continue esse desenvolvimento, mas como o próprio nome diz, de uma forma menos agressiva (G1,2025)”

O relato do entrevistado G1 revela uma compreensão do Desenvolvimento Sustentável marcada sobretudo pela dimensão ecológica, associando-o aos desafios ambientais contemporâneos com pouca explicitação sobre a articulação territorial, social e econômica que caracterizam uma compreensão mais ampla da temática. Essa percepção se aproxima de uma leitura restrita do conceito, na medida que

privilegia a preservação do planeta e a redução dos impactos da ação humana, e não cita elementos como integração territorial, articulações produtivas, a capacidade institucionais e o enfrentamento de desigualdades regionais, que, a luz das teorias do desenvolvimento regional, constituem dimensões centrais de uma compreensão mais consistente do desenvolvimento sustentável.

Conforme demonstram os estudos de Lemos et al (2012), a interpretação do desenvolvimento sustentável pautada em uma dimensão ecológica tende a fragilizar a eficácia das políticas públicas, uma vez que desconsidera a interdependência entre os pilares econômicos, social e territorial. A visão multidimensional, que deve incluir as esferas espacial e política, é essencial para que o desenvolvimento transponha a dicotomia entre crescimento e preservação, garantindo a equidade e o bem-estar social.

O entrevistado G2 responde de forma direta à questão “O que vem à mente quando se fala em Desenvolvimento Sustentável”, associando o conceito diretamente ao setor da educação. O entrevistado define o desenvolvimento sustentável como “desenvolvimento de projetos e serviços que visam o benefício para a comunidade em geral, seja ele através da educação ou da saúde, assim como para a própria organização” (G2, 2025).

A percepção expressa por G2 apresenta o seu entendimento de desenvolvimento sustentável como uma atividade voltada para a produção de benefícios comunitários e organizacionais, relacionados aos setores da educação e saúde e bem-estar. Esta fala evidencia uma compreensão instrumental do desenvolvimento sustentável, associada à execução de projetos com benefícios imediatos para comunidade e organização, mas também sem citar a articulação de dinâmicas territoriais.

Ao analisar as respostas dadas pelos entrevistados G1 e o G2, é revelado duas compreensões distintas do Desenvolvimento Sustentável, porém ambas são respondidas de forma superficial e deslocadas das teorias do desenvolvimento regional. Enquanto o entrevistado G1 que mobiliza uma dimensão ecológica reconhecível em seu relato, o G2 não agrega à sua fala algum dos pilares clássicos do desenvolvimento sustentável: ambiental, econômico e social apresentando uma visão instrumental e operacional.

Ambos os relatos carecem de elaboração conceitual consistente, evidenciando diferenças setoriais e limitações comuns: ausência de articulação com dinâmicas

regionais, integração multiescalar e governança compartilhada, tais lacunas sugerem que o discurso presente sobre sustentabilidade esteja presente, mas opera em superficialidade, desconectado das bases teóricas que orientam políticas públicas e planejamento territorial efetivo. Conforme demonstram os estudos de Zanoni e Oliveira (2023) sobre a construção de sentidos de sustentabilidade no campo organizacional, a interpretação da sustentabilidade por gestores frequentemente oscila entre a necessidade de legitimação institucional, operando o que os autores denominam como “instrumentalização do conceito”.

Nessa ótica pragmática, as práticas sustentáveis são reduzidas a ferramentas estratégicas de curto prazo, onde o desenvolvimento é medido pela capacidade em produzir resultados tangíveis, como a redução de custos ou a melhoria de indicadores em específicos, como aparecem nas falas de G1 e G2 durante a entrevista realizada. Ao desconsiderar as dinâmicas territoriais em seu discurso, é refletido uma lacuna crítica na implementação dos ODS, na qual a sustentabilidade é percebida como uma pressão externa à qual as organizações respondem de forma adaptativa, e não como um projeto ético-político voltado às transformações das desigualdades regionais e ao fortalecimento do tecido social local (Zanoni e Oliveira, 2023).

Prossegue-se com a indagação no sentido da percepção geral dos entrevistados acerca da realidade educacional do município de estudo: “De maneira geral, fale sobre a sua percepção acerca da realidade educacional no município de Igrejinha/RS?”.

O entrevistado G1 apresenta uma percepção altamente positiva da realidade educacional do município de Igrejinha/RS, afirmando que a rede municipal oferece “educação de qualidade desde a educação infantil”. Em seu discurso, G1 fundamenta essa avaliação em dois indicadores principais: formação continuada docente, citando o exemplo de no mínimo 30 horas anuais para todos os profissionais da educação e o reconhecimento externo por meio de premiações à nível regional e nacional.

“a rede municipal de Igrejinha oferta, anualmente, no mínimo 30 horas de formação continuada [...] para estes profissionais, esses docentes, estejam continuamente aprendendo [...] somente quando a gente reflete a prática e estuda sobre ela que a gente pode melhorar (sic)” (G1, 2025).

A valorização da formação continuada como vetor de qualidade, expressa por G1, encontra respaldo na literatura educacional contemporânea. Conforme destaca o Instituto Península em um relatório sobre qualidade do professor Brasileiro no ano de

2024, a qualidade docente é a variável que exerce maior impacto nos indicadores de desempenho escolar, sendo a formação em serviço o dispositivo capaz de converter o saber acadêmico em práticas pedagógicas eficazes (CEAPG, 2024).

Entretanto, pesquisas recentes como a de Rodrigues et al (2025) alertam que a mera carga horária de formação, como as 30 horas citadas pelo gestor, não asseguram por si só a melhoria do ensino. E complementam que para que a formação seja um verdadeiro indicador de qualidade, é imperativo que ela se materialize em processos “regulares, reflexivos e colaborativos”, construídos a partir das demandas reais da prática docente e não apenas em modelos transmissivos de capacitação docente.

Ainda em seu discurso, entrevistado cita que seu relato é baseado nas premiações que o município ganhou por dois anos o reconhecimento como “melhor educação do Brasil” e também na categoria “melhor educação regional”. G1 enfatiza legitimidade do prêmio por utilizar indicadores públicos do Tribunal de Contas do Estado e o IDEB, e usa das premiações como uma comprovação externa e imparcial da qualidade educacional do município.

A pesquisadora questiona o desconhecimento desta categoria de análise e premiação, e solicita por maior aprofundamento da mesma e o entrevistado esclarece:

“todos os anos, a Rede Band televisão através do Instituto Águila organiza o concurso [...] Prêmio Band Cidades Excelentes [...] nós ganhamos como melhor educação do Brasil, em dois anos e ganhamos melhor educação regional [...] são indicadores que eles pegam do Tribunal de Contas do Estado [...] não é uma entrevista feita conosco, são municípios selecionados [...] (sic) “(G1, 2025).

A resposta para a questão 05, o entrevistado aponta o G1 como “nosso maior indicador de educação de qualidade”, mencionando resultado positivo de 6.7 no ensino fundamental como o último dado disponível. De acordo com o INEP (2024) o município de Igrejinha apresentou o IDEB de 5,7 nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2023, não atingindo a meta projetada que seria de 6,0, o que não combina com a informação fornecida pelo entrevistado G1, que menciona o resultado positivo de 6.7 na etapa do ensino fundamental.

O entrevistado G2 apresenta uma percepção positiva sobre a realidade educacional do município, porém, sua visão é externa e baseada em indicadores quantificados da realidade educacional. G2 reconhece que o município possui “um bom programa de ensino desde a educação infantil” e também, “um bom índice de

educação” destacando-se positivamente em relação aos outros municípios que compõe o Vale do Paranhana, que é seu segmento de atuação profissional.

G2 enfatiza superioridade relativa dos índices educacionais de Igrejinha frente à região, mas admite limitada familiaridade com a estrutura interna do sistema municipal: “o município de Igrejinha ele tem bom programa de ensino [...] bom índice de educação [...] relativamente considerável positivo versus o que a gente tem na própria região do Vale do Paranhana (sic)”. Essa questão permite mapear os aspectos positivos e os desafios identificados pelos entrevistados G1 e G2 na organização e oferta da educação básica municipal.

A percepção do G1 configura-se como otimista e baseada em evidências quantificáveis, refletindo uma visão interna do sistema educacional. A ênfase na formação continuada demonstra consciência sobre o desenvolvimento profissional como fator determinante da qualidade educacional, alinha às práticas nacionais, no entanto, sob a perspectiva do desenvolvimento regional, G1 não revela em sua fala como a educação do município se articula às dinâmicas territoriais mais amplas, nem como contribuem para o desenvolvimento econômico regional mantendo sua fala centrada no âmbito municipal e interno, sem conexão com o desenvolvimento regional. A percepção do G2 configura-se como externa e macro, avaliando qualidade através de indicadores como o IDEB reconhecendo os bons resultados ao aproximar das realidades educacionais próximas.

Essa desconexão identificada nos relatos dos entrevistados constituiu-se como instrumento valioso para compreender como os gestores avaliam o sistema educacional local em suas múltiplas dimensões. Silva, Souza e Pereira (2023) demonstram que a consolidação de uma política educacional eficaz como política de desenvolvimento regional exige, obrigatoriamente, a superação de uma gestão escolar que reconheça a escola como um espaço de pertença, participação e mediação comunitária.

Os autores argumentam que sem um planejamento que escute ativamente as comunidades e articule as ações pedagógicas às especificidades produtivas e sociais da região, a formação continuada, embora necessária, torna-se um esforço descontextualizado e incapaz de promover o impacto estrutural esperado nas dinâmicas regionais.

A próxima questão explora se os entrevistados fazem uso do ODS 4 ao conduzir suas atividades laborais no setor da educação, buscando coletar dados das falas dos participantes, que representem a ausência ou a presença do ODS.

Ao ser questionado “Você faz uso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 ao conduzir suas atividades no setor da educação”, o entrevistado G1 responde afirmativamente dizendo que “percebe” e acredita que “todos os colegas percebem” esse referencial. O entrevistado destaca que “todas as escolas de Igrejinha têm o mesmo propósito e objetivo: a educação de qualidade”, enfatizando o compromisso comum da rede municipal apesar da heterogeneidade das escolas, comunidades, alunos e docentes (G1, 2025).

Sobre a mesma questão, o G2 confirma o uso do ODS 4 em suas práticas profissionais, ancorando-o em indicadores de qualidade educacional, número de matrículas em educação alcançadas, o cuidado do custo por hora-aluno e cita como exemplo o cuidado com “a equação de sustentabilidade” organizacional que tem em sua prática profissional. O entrevistado enfatiza que ações no setor da educação como o projeto de contraturno escolar e de educação de jovens e adultos (EJA) transcendem a mera manutenção de alunos, promovendo desenvolvimento integral dos sujeitos com relevância para o ensino médio, novas tecnologias, projetos de vida e pensamento crítico dos alunos. Ainda em sua fala, G2 destaca que estas iniciativas, especialmente quando envolvem a educação infantil e a EJA vão além do cumprindo legal, elas buscam elevar os alunos “a outro patamar de oportunidades” (G2, 2025).

Os entrevistados G1 e G2 afirmam fazer o uso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 em suas atividades profissionais no âmbito da educação municipal de Igrejinha/RS. O entrevistado G1 associa diretamente suas práticas profissionais ao ODS 4 por meio do compromisso institucional com “educação de qualidade”, reconhecendo heterogeneidade nas escolas, mas, enfatizando unidade de propósito da rede municipal. A resposta segue teor afirmativo, mas nota-se a ausência de operacionalização concreta, o entrevistado não especifica como o ODS 4 se materializa em práticas pedagógicas, planejamentos ou avaliações específicas, limitando-se ao compromisso geral com a educação. Já o G2 operacionaliza o ODS 4 por meio de indicadores como taxa de matrículas, qualidade educacional por custo hora-aluno, integrados a uma equação de sustentabilidade organizacional, com ênfase em práticas de contraturno escolar, EJA e educação infantil.

No Brasil, a qualidade da educação é comumente medida por gestores educacionais em três sentidos principais: o acesso, a permanência e a aprendizagem avaliada pelo principal sistema de avaliação, o SAEB (Borges e Castro, 2020). Para as autoras, a educação de qualidade deve articular dimensões intra, como o acesso e permanência, e extraescolares para que os espaços educativos sejam de fato eficazes na promoção da educação de qualidade.

Embora ambos demonstrem consciência institucional do ODS 4, o G1 limita-se a uma visão retórica e sistêmica do compromisso com a qualidade educacional, enquanto o G2 apresenta abordagem mais instrumental, com monitoramento dos indicadores e formação integral alinhada às metas 4.1 e a 4.7 da Agenda 2030. No contexto do Desenvolvimento Regional, as falas revelam articulação municipal com o desenvolvimento territorial sustentável por meio da educação, mas evidenciam lacunas no monitoramento explícito dos ODSs e na integração com políticas regionais mais amplas, conforme preconizado no Plano Municipal de Educação do município de Igrejinha para 2015-2025.

Bianchetti (2008) afirma que a expressão “educação de qualidade” utilizada por gestores educacionais é frequentemente mobilizada para somar decisões, neutralizar resistências e apresentar novas propostas como se fossem naturalmente desejáveis, quando na verdade estão ligadas a programas políticos específicos.

Por fim, a questão de caráter aberto permite que os entrevistados contribuam com assuntos não abordados anteriormente que considerem relevantes para a discussão sobre educação de qualidade e o desenvolvimento sustentável.

O entrevistado G1 aproveitou esta questão de caráter aberto para destacar mecanismos de gestão da educação municipal de Igrejinha: o entrevistado enfatizou que são realizadas reuniões mensais de diretores para alinhamento de estratégias e ações da rede, promovendo aproximação entre espaço escolar e secretaria de educação. G1 também valoriza o suporte administrativo da prefeitura, incluindo exemplos como transporte escolar, projeto de alfabetização “Alfa”, merenda escolar, visitas semanais para monitoramento de infraestrutura e acompanhamento pedagógico dos espaços escolares da rede.

À questão aberta, G2 afirma não ter necessidade de contribuir com informações adicionais, mas aproveita o espaço para elogiar a pesquisa e convida a entrevistadora para apresentação dos resultados em reunião com as analistas de educação do setor privado. Sugere “incorporar” o olhar de pesquisa à entidade, demonstrando abertura

para à integração de ciência e políticas públicas, propondo difusão para aprimorar políticas educacionais locais.

Cossetin, Domiciano e Figueredo (2020) analisam a Declaração de Incheon e demonstram que sob o discurso de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, a Agenda 2030 atribui protagonismo ao setor privado na implementação das metas do ODS 4, especialmente por meio de parcerias, financiamento, monitoramento e avaliação. Para os autores, trata-se de uma concepção do Estado voltado sobretudo para à regulação e ao financiamento da implementação de metas, e a execução das políticas educacionais passa a ser compartilhada com organizações e fundações filantrópicas acionadas por meio de parcerias, mobilização de recursos adicionais e apoio aos planejamentos para o cumprimento das metas estabelecidas na Agenda.

Com esta etapa da coleta de dados transcrita e analisada, parte-se para a etapa de tratamento dos dados coletados referentes às percepções dos diretores educacionais do ensino básico do município de Igrejinha/RS.

4.2.1.2 Percepções dos diretores educacionais acerca do ODS 4

Esta subseção apresenta a sistematização das respostas fornecidas pelos entrevistados D1 e D2, diretores de escolas municipais no município de Igrejinha/RS, que ocupam nível hierárquico intermediário na estrutura educacional local. Diferentemente dos gestores municipais (que são tratados como G1 e G2), analisados anteriormente, esses sujeitos operam no âmbito da gestão escolar cotidiana com atribuições centradas na coordenação pedagógica, rotina administrativa entre rede municipal e local.

Para este grupo, foi utilizado o mesmo instrumento de coleta de dados que o grupo de gestores (G1 e G2), o instrumento Apêndice C, o que torna possível a análise entre estes dois níveis hierárquicos da educação do município, enriquecendo a compreensão das interfaces entre planejamento macro e execução micro no contexto da educação de qualidade. Com base nessa estrutura, procede-se à análise das respostas dos participantes. Inicialmente, examina-se a primeira questão do bloco II, “você conhece a Agenda 2030?”, que buscou identificar se os entrevistados possuem conhecimento sobre a Agenda 2030.

Ao ser questionado D1 responde de forma sucinta e admite “ouvi falar, mas assim, não tenho muito conhecimento aprofundado não [...] (sic)”. Em seu relato,

complementa que os espaços em que ouviu falar se tratam de espaços escolares. Com isso, o entrevistado demonstra contato superficial com a Agenda 2030, limitado a menções escutadas em contexto educacional sem o aprofundamento conceitual ou operacional de fato. A resposta dada revela ausência de familiaridade detalhada com o referencial, contrastando com possíveis expectativas de conhecimento mais robusto em restores escolares intermediários da rede municipal.

Nesse sentido, cabe retomar o fato de que a Agenda 2030 deve ser compreendida não apenas como um documento maior para elaboração de políticas públicas, mas como um referencial para incorporar ao cotidiano institucional, cuja efetividade dependa do conhecimento dos seus objetivos, da formalização das práticas e da vinculação clara de cada iniciativa ao ODS 4 correspondente (Shaffer; Silva, 2022).

O entrevistado nomeado como D2 responde à questão afirmativamente, associando o referencial ao ODS 4, enfatiza a natureza aspiracional das metas alinhando-se ao nome da Agenda “é uma meta né? (sic) o nome já diz, meta a gente almeja, né? E trabalha para isso” (D2, 2025). Em seu discurso, o entrevistado reflete sobre os desafios e atenta a temporalidade próxima de cumprindo das metas estabelecidas, e da limitação da capacidade isolada da educação escolar para assegurar os objetivos propostos.

Depois de uma pandemia, e depois de um, de tudo que a gente já viveu aqui no Estado do Rio Grande do Sul, parece, me parece às vezes distante, né? Porque garantir para todos, né? E quando a gente diz garantir para todos, é, é bastante trabalho, eh, mas não é impossível, né? [...] eu só consigo ver muito trabalho dos professores e sozinhos a gente tem visto que não vai conseguir né? A gente precisa também do apoio da sociedade como um todo, especialmente dos pais, né? Não tem como eu garantir, não tem como a educação sozinha garantir o que está previsto na meta (sic) (D2, 2025).

Ao analisar sua fala, é possível observar sua compreensão predominantemente condicionada por vivências recentes, como a pandemia de COVID 19 e o período de enchentes no Estado do Rio Grande do Sul. O entrevistado reconhece a aspiração coletiva das metas, mas enfatiza dependências externas à escola como a sociedade e a comunidade escolar, evidenciando a percepção de educação como um processo coletivo, porém frágil frente aos prazos apertados e processos de interrupções no contexto vivido.

Ambos os entrevistados demonstram em suas respostas uma consciência do que é a Agenda 2030 contextualizada e operacional, focado em desafios cotidianos e

interdependências locais sem a articulação estratégica mais amplas, como observado em gestores. É importante retomar que a Agenda 2030 deve ser compreendida como um marco integrado do desenvolvimento sustentável, articulando dimensões ambientais, sociais e econômicas para sua efetividade, o que exige ações coordenadas entre diferentes setores de sociedade (Olsson; Stecanella, 2022).

A segunda questão do bloco II: “O que você entende por Objetivo de Desenvolvimento Sustentável?”. D1 associa o conceito diretamente às práticas cotidianas, afirmando que “ele faz parte do nosso dia a dia” e que “precisa fazer parte do dia a dia”, embora reconheça que o ritmo acelerado da sociedade faz com que as pessoas “esqueçam da importância da separação de lixo”. O entrevistado destaca a gestão de resíduos como um exemplo principal e mais acessível, descrevendo-o como algo “bem simples de se fazer” e que “todo mundo entende” quando se pensa em sustentabilidade.

“Entendo que, ah, ele faz parte do nosso dia a dia né? Precisa fazer parte do dia a dia [...] a questão do lixo é muito presente em todas, é uma questão [...] diária que todo mundo poderia executar, né? Pra mim pe o mais fácil, assim, o que todo mundo entende [...] é na questão do lixo (D1, 2025).

Com este relato, pode-se dizer que o entrevistado reduz o conceito multidimensional da Agenda 2030 a uma única dimensão ambiental e prática, sendo ela a gestão de resíduos. Sua percepção prioriza a simplicidade e a incorporação ao cotidiano escolar, mas não evidencia familiaridade com a estrutura formal dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, caracterizando uma apropriação fragmentada distante da formulação global da Agenda.

Os autores Ribeiro, Guedes e Paganoto (2023) reforçam que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável não devem ser interpretados de forma isolada, pois há entre eles relações de interdependência e complementaridade. Nesse sentido, o estudo mostra que a ausência de investimentos em áreas como infraestrutura, pesquisa e desenvolvimento compromete o alcance de metas associadas ao crescimento econômico, ao trabalho decente e à redução das desigualdades, o que confirma a necessidade de uma abordagem integrada da Agenda 2030.

Ao ser questionado, o entrevistado D2 apresenta uma visão integradora, afirmando que em “todas as ações” escolares deve-se garantir as “competências mínimas e básicas para o desenvolvimento sustentável”. O entrevistado reafirma a postura ao complementar com “todas as ações [...] precisam ser pensadas” nesse

sentido, mesmo que nem sempre de forma intencional pelos professores. D2 enfatiza que a orientação escolar adota a postura constante para a presença do tema em todos os momentos do espaço escolar, mas reconhece limites de controle em sua fala “depois que o professor fecha a porta, ele é o detentor daquele espaço” e que “todos recebem a mesma orientação, a mesma formação”.

Esta questão buscou mapear as representações conceituais dos entrevistados sobre os ODS de forma geral, indo além do mero reconhecimento da Agenda 2030. D1 reduz o conceito à prática ambiental simplificada, como a gestão de lixo nos espaços escolares desde a educação infantil, enquanto o entrevistado D2 demonstra compreensão mais elaborada e sistêmica dos ODS, integrando-os às práticas pedagógicas cotidianas como formação de competências básicas essenciais, com forte ênfase em orientação escolar e formação docente contínua.

De forma geral, ambos os entrevistados demonstram familiaridade básica com a Agenda 2030, o que sugere que a política ainda é apropriada de forma parcial pelos atores locais. No diagnóstico realizado pelos autores Muchagata et al (2023) sugere que a baixa compreensão da Agenda gera a fragilidade da governança e a insuficiência de gestores dificultam sua territorialização e acabam produzindo ações fragmentadas.

A terceira questão deste bloco questiona “A instituição aborda temáticas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável nas diversas áreas de atendimento (educação, saúde, indústrias)?”. D1 confirma a abordagem institucional ao Desenvolvimento Sustentável, novamente por meio de uma prática concreta e de cunho ambiental centrada na coleta seletiva de tampinhas, com caráter gamificado que consiste na troca por objetos úteis para os alunos.

“sim, em muitas [...] nos anos finais aqui a gente tem, o pessoal tem a coleta de tampinhas né? [...] e aí eles fazem troca por lixeira, fazem troca por, ah, por aqueles comedouro de passarinho, né? Então eles têm, os anos iniciais é diariamente, assim, né, as professoras com eles [...] (D1, 2025)”.

A resposta revela novamente, a priorização de ações simples e tangíveis, sem menção explícita a interseções com saúde e bem-estar, ou com indústrias, caracterizando a sustentabilidade como educação ambiental na prática cotidiana.

Quando questionado se a instituição aborda temáticas de Desenvolvimento Sustentável, D2 responde de forma afirmativa, ancorando as práticas do espaço escolar em documentos normativos institucionais e municipais. Em sua fala afirma que

o tema está “contemplado” no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e no Documento Orientador do município de Igrejinha com habilidades previstas a “partir do que está na Agenda”. Reconhece que há a presença planejada nos documentos que orientam todo o trabalho dos professores, mas ainda assim, reitera as barreiras de implementação “a gente não pode garantir que todos os professores deem conta de tudo que está proposto”, e enfatiza que as atividades comunitárias estendem a temática para além da sala de aula, visando alcançar as famílias e comunidade escolar.

Novamente, ao analisar as percepções dos diretores de escola D1 e D2 é possível observar contraste de abordagens institucionais em relação do Desenvolvimento Sustentável. D1 limita-se a prática ambiental concreta, enquanto D2 apresenta formalização normativa das abordagens com uso de atividades comunitárias sobre diversidade, desafios socioculturais e inclusão. De todo o modo, ambos os relatos permanecem sem a menção explícita de práticas conectas com os setores de produtividades, como à saúde e as indústrias produtivas do município.

A primeira questão do bloco indaga “O que vem a sua mente quando alguém lhe pergunta sobre o que é Desenvolvimento Sustentável?”.

Respondendo espontaneamente, D1 menciona vivências recentes de calamidades ambientais, mantendo seu discurso relacionados à natureza:

“O que vem à minha mente. Ah, o que vem é que com ações diárias e do cotidiano, né? A gente vai conseguir, aos poucos, mas eu acho que é um serviço bem, bem de formiguinha, né? Que as pessoas tenham consciência que todos os nossos atos vão, vão retornar para nós, de alguma forma, né? E a natureza tá respondendo. A gente tem vivenciado várias situações, né, de calamidade, que tem a ver sim com o meio ambiente, que tem a ver sim com ações de sustentabilidade (D1, 2025).

Esta construção representa uma percepção do Desenvolvimento Sustentável centrada na relação do homem com a natureza, e na acumulação de ações conscientes. A metáfora utilizada de “serviço bem de formiguinha” permite a interpretação de que o desenvolvimento é algo lento e coletivo, caracterizando a sustentabilidade como responsabilidade do cotidiano. Guerra e Rodriguez (2024) problematizam essa ação de assemelhar a noção de desenvolvimento sustentável a centralidade do crescimento econômico e do horizonte civilizatório. Essa noção se deve ao fato de que ela se construiu devido as bases coloniais na formação histórica

do conceito, que limita a efetiva proteção ambiental e humana diante de situações ecológicas contemporâneas.

D2 apresenta uma apropriação avançada e específica do Desenvolvimento Sustentável ao ancorar sua resposta explicitamente na meta 4.7 do ODS 4, que visa a educação para a sustentabilidade, diversidade cultural e cidadania, ampliando para sua realidade:

Quando a gente fala, ah, da meta 4.7, e a gente começa com esse, a importância da valorização da diversidade, a gente também pode se fazer, né, se convidar a pensar a diversidade, ah, não só a questão de inclusão, de respeito, de pessoas com deficiência, mas as pessoas ditas pela sociedade normais, né? Ah, acho que, retomando a fala de pós-pandemia, pós tudo isso que o estado do Rio Grande do Sul passou no ano passado, especialmente Igrejinha que teve 80% ah, do, da sua totalidade afetada, eu acho que quando a gente fala dessa valorização, dessa diversidade, a gente fala sobre o acolhimento, né, da personalidade, do socioemocional dessas crianças, dos profissionais (D2, 2025).

Esta percepção integra dimensão humana à educação transformadora, revelando consciência técnica aliada a urgência de práticas de conscientização da comunidade escolar em que atua no município. Este relato pode ser aproximado do estudo de Freitas (2019) que afirma a definição de qualidade como algo que não pode ser definido de forma única, pois seu significado depende das condições históricas, geográficas, políticas, culturais e sociais. Nesse sentido, as ações viriam conforme o sentido atribuído pelos espaços educativos em cada contexto, o que explica a diversidade de sentidos atribuídos ao termo “educação de qualidade”.

Os entrevistados D1 e D2 revelam em suas respostas dicotomia marcante nas associações ao Desenvolvimento Sustentável. D1 constrói uma visão ecológica relacionadas às práticas cotidianas mais superficiais do dia a dia, enquanto o D2 aprofunda o conceito com a citação da meta 4.7 do ODS 4, que prevê a educação como um espaço de diversidade e acolhimento socioemocional para os espaços escolares.

Prossegue-se com a indagação: “De maneira geral, fale sobre a sua percepção acerca da realidade educacional no município de Igrejinha/RS?”.

Ao ser convidada a expressar sua percepção geral sobre a realidade educacional de Igrejinha, D1 apresenta visão altamente positiva fundamentada em quase 30 anos de experiência na rede municipal. O entrevistado destaca suporte integral da Secretaria Municipal de Educação, infraestrutura bem equipada em algumas escolas, profissionais qualificados e apoio pedagógico específico. Enfatiza o

desenvolvimento de projetos municipais e federais com foco em sustentabilidade, incluindo adesão aos programas nacionais que envolvem planejamento, aprovação e repasse de “verbas” para o setor da educação.

A nossa realidade no município de Igrejinha, ela é, ah, bem diferenciada, no meu ponto de vista, né? Eu tô atuando aqui há quase 30 anos, vejo grandes e muitos progressos. [...] A gente tem vários projetos que são desenvolvidos com as escolas, a nível municipal e a nível, do governo federal também. Desses do governo federal, muita coisa vem para essa questão do, da sustentabilidade. É a gente entra, né, ah, com esses, com a adesão aos programas, e aí a gente faz um plano de, de aplicação, envia para o governo federal, o governo federal analisa, aprova ou não, e retorna com a verba. Então, ah, acredito que Igrejinha é bem diferenciada quanto a essa questão, assim, de projeto, de, de, de, visada, ah, progresso na educação, com qualidade (D1, 2025).

A pesquisadora complementa a coleta de dados com o seguinte questionamento: “Tu poderias me falar um pouquinho mais sobre esses projetos desenvolvidos?” que para melhor visualização, estão sistematizados no quadro 18 abaixo.

Quadro 18 – dados citados pelo entrevistado D1

Origem do projeto	Projeto	Descrição fornecida
Federal	Educação Conectada	Conectividade digital escolar
Federal	Cantinho da leitura	Espaços de leitura na escola
Federal	Escola das adolescências	Apoio ao período da adolescência
Federal	Proerd	Oficinas comunitárias contra o uso de drogas
Federal	Alfabetiza (1°, 2° e 3° anos)	Alfabetização inicial
Municipal (com parceria da FACCAT)	Projeto Faccat	Auxílio ao grupo de idosos com atendimento psicológico
Municipal	Apostilado (para os 4°, 5°, 8° e 9° anos do EF)	Abrange português, matemática, cadernos de leitura, diagnósticos dos alunos, simulados, plataformas, reuniões de progressos e ajustes das aulas.
Municipal temático	Aprendendo com Candinha (resgate histórico)	Colonização alemã
Municipal temático	Rede CAE/ UBS	Encaminhamentos intersetoriais saúde – educação – neurológicos – psiquiatria infantil.

Fonte – elaborado pela autora, 2025.

Como mencionado durante a entrevista, D1 mantém narrativa otimista e detalhada da educação no município citando um portfólio diversificado de projetos que fazem parte da escola em que atua como gestor. Esta complementação revela a

operacionalização de sustentabilidade via articulação entre as esferas federal, municipal e, parcerias com uma rede comunitária.

Nesse sentido, o estudo de Henrichs e Meza (2017) analisam a governança “multinível” como estratégia para o desenvolvimento regional, e reforçam que o desenvolvimento sustentável se fortalece quando há a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal, associada à participação de uma rede comunitária e institucional comprometida com objetivos comuns. Nesse arranjo, a cooperação entre entes federativos e sociedade civil permite o compartilhamento de responsabilidades, redução de custos de transação e a construção de políticas mais aderentes à realidade local.

Ao relatar a sua percepção sobre a realidade educacional de Igrejinha, D2 declara-se “suspeito” por reconhecer falhas, mas enfatiza predominantemente a qualidade pela “busca constante de fazer o melhor”. O entrevistado relata que veio de um município de trabalho que não havia suporte da gestão, e optou por Igrejinha justamente pela autonomia escolar contextual, pela qualificação docente contínua, a inovação receptiva, o suporte pedagógico prático e a análise de espaços escolares de forma individualizada.

A respeito da realidade educacional do município, o entrevistado constrói uma avaliação positiva e com uma fala estruturada em torno da ideia de que a educação é marcada pela busca constante de qualidade através da valorização das especificidades da escola, pelo suporte pedagógico oferecido pela rede administrativa e pela disposição em aderir aos programas e iniciativas que agregam a prática das escolas.

“eu sei de todas as falhas que a gente tem enquanto educação, mas eu sei muito mais daquilo que a gente tem de qualidade [...] a busca sempre por fazer o melhor [...] a Secretaria divulga uma meta que a gente tem que dar conta [...] cada escola tem a liberdade de tratar isso dentro da sua realidade [...] a preocupação de fato, com a aprendizagem [...] a gente tem a maravilha de poder contar com um suporte de atendimento dentro dos espaços escolares [...] não é um suporte ditador [...] é de construção, é de caminhar junto [...] é olhado para todos os alunos de uma forma muito cuidadosa [...] a educação busca ajuda, então, de outros órgãos para que a gente possa fazer, garantir que esse aluno aprenda” (D2, 2025).

D2 também destaca em sua fala o trabalho cuidadoso com os alunos, o olhar individualizado e a atuação conjunta dos profissionais dos espaços escolares, como também, com outros órgãos de apoio. Nesse ponto, a educação ultrapassa a dimensão escolar e mostra como a rede municipal está articulada com os outros

órgãos e se torna coerente com a visão da educação como uma política pública intersetorial.

Ao coletar o relato o entrevistado é possível observar que um dos elementos centrais é a compreensão de que a rede municipal de escolas não é tratada de forma homogênea, especialmente do ponto de vista social, e que por isso, não é adequado exigir o mesmo de todas as unidades escolares que compõe a rede. Essa observação se torna importante, porque revela uma visão territorializada da educação em consonância com a noção de que as políticas educacionais precisam dialogar com os diferentes contextos.

As falas de D1 e D2 convergem na avaliação positiva da realidade educacional de Igrejinha/RS, reconhecida por ambos como um contexto marcado por avanços, suporte institucional e compromisso com a qualidade de aprendizagem. Em D1, essa percepção se ancora na experiência prolongada na rede municipal e se expressa sobretudo pela referência à estrutura disponível, à existência de projetos municipais e federais na rede. Já o entrevistado D2 constrói sua análise a partir de uma leitura mais relacional e pedagógica, ressaltando o valor do suporte oferecido pela rede, a formação contínua, o acompanhamento próximo dos professores e o olhar individualizado sobre os alunos.

Na busca por uma educação melhor, Cardoso, Araujo e Giroto (2021) defendem que a formação continuada de professores deve ocorrer no tempo e no espaço escolar, tendo a pesquisa pedagógica como princípio estruturante da profissionalidade docente. Essa perspectiva é pertinente à presente análise, pois os relatos dos entrevistados medem a avaliação da rede positiva com base nos instrumentos oferecidos pela gestão municipal.

Ao mesmo tempo que as falas convergem, é possível observar diferenças importantes na forma como a realidade educacional é compreendida pelos diretores escolares, o entrevistado D1 enfatiza a qualidade educacional através dos projetos externos à sala de aula, destacando ações relacionadas à conectividade digital, leitura, alfabetização, atividades práticas relacionadas à sustentabilidade, resgate histórico do processo de colonização do município, e também, atividades relacionadas a saúde e bem-estar da comunidade escolar. O entrevistado D2, por sua vez, desloca o foco para a dinâmica interna da escola, sublinhando que a rede não pode ser tratada de forma homogênea, uma vez que cada espaço escolar está inserido em uma realidade social diferente. Nesse sentido, sua fala explicita uma

compreensão territorialidade educacional, na qual a qualidade depende da capacidade de adaptar metas e orientações dadas pela gestão às especificidades locais.

Ao ser questionado “Você faz uso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 ao conduzir suas atividades no setor da educação”, o entrevistado D1 responde

Ao ser questionado sobre o uso do ODS 4 em suas atividades no setor da educação, D1 respondeu de forma afirmativa, e associando esse uso à práticas cotidianas desenvolvidas no espaço escolar. O entrevistado mencionou ações simples e permanentes, como a organização do momento de lanche e cuidado com o lixo, mas também, ampliou a resposta dada ao relacionar o trabalho pedagógico com a experiência recente da enchente vivida pela comunidade.

“Eu acredito que sim, né? Isso é uma prática diária. Desde quando o aluno vai lá no, no refeitório, ele vai lanche, e ele tem um, um lixo, e tu vai nas salas e tu pergunta, como foi a enchente na tua casa? O que que tu acha que causou a enchente? O que que tu perdeu? Porque o nosso bairro aqui, agora eu lembrei disso, o nosso bairro nunca foi, foi atingido por, por enchente nenhuma, né? Porque ele é, aqui, é um bairro, até por sinal, que sempre foram muito caros os terrenos, as casas, o aluguel, e no ano passado, né, com, com o período da enchente foi atingido, como muitos lugares que nunca tinham sido, né? Então foi um movimento que a gente teve que fazer também” (D1, 2025).

No trecho citado acima é visível a compreensão do ODS 4 à prática cotidiana, carecida de uma definição mais ampla do objetivo alinhado à política pública. O uso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é levemente associado a gestos concretos do dia a dia, como orientar o descarte correto de lixo, o que evidencia que para o entrevistado conduzir atividades relacionadas ao ODS 4 consiste em educar para a consciência ambiental e para leitura crítica da realidade em que se vive.

A resposta do entrevistado D2 ao ser questionado sobre o uso do ODS 4 em suas atividades no setor da educação é extremamente rica em fatos, pois releva não apenas a presença do ODS 4 na prática escolar, mas o entendimento de um processo deliberado e institucionalizado do planejamento pedagógico que incorpora o referencial de forma orgânica e reflexiva.

“É, eu acho que eu faço, mas de forma inconsciente. Ah, não, a gente faz sim, porque quando a gente vai construir o documento da escola, então, né, que é o plano de ação, a gente tem, que, que justificar da onde, né, a gente parte. E todos os documentos que eu já falei, o ODS também acaba entrando sim, né? A meta 4.7 especificamente acaba entrando na discussão na primeira reunião pedagógica de cada ano, a gente faz sempre no mês de março aqui na escola, a gente tem os encontros pedagógicos com os professores, e na primeira reunião a gente faz a construção desse plano” (D2, 2025).

No início do seu relato é possível observar que o entrevistado diz “eu acho que faço, mas de forma inconsciente” que logo é corrigido pelos fatos apresentados, de que o ODS está presente como um elemento estruturante no trabalho da escola. E complementa com um breve relato da forma como conduz esta prática de planejamento de ações para o ano letivo,

“A gente lê o do ano anterior, né, avalia o ano anterior, vê o que que não deu certo, assim, o que que a gente podia ajustar, e já começa a construir a partir disso. A gente divide o grupo de, o grupo de professores para que estudem então, é, o plano nacional, o regimento, o projeto político pedagógico, as metas, o Dom do município, e aí a partir disso a gente faz a construção das ações que são amplas, né, com o que são da escola, e depois na próxima reunião pedagógica, no outro mês, a gente começa a trabalhar então, ciclo de alfabetização, eh, terceiros, do terceiro ao quarto, como vai ser feito, do quinto ao sexto, vamos repartindo então as ações e a responsabilidade de cada um ao longo do ano [...] Acho que eu faço de forma inconsciente, mas realmente, é importante. Ela tá, ela tá documentada, mas aqui isso pra mim é, é já, eh, É batido já, é, é. Não, mas é importante, daí busca, ah, por isso que quando a gente pensa em educação a gente tem que pensar, como tu disse antes, de cima para baixo, mas, é, é posto. (D2, 2025).

D2 descreve como acontece dentro do espaço escolar o processo de construção do plano de ação que envolve a divisão do grupo docente para que possam estudar os documentos essenciais no setor da educação: o Plano Nacional, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, as metas municipais para a educação e o Documento Orientador Municipal. Essa metodologia adotada pelo entrevistado revela a profissionalização necessária para a gestão pedagógica, em que o ODS 4 emerge como fio condutor para alinhar a prática local às diretrizes.

Outro ponto importante de se evidenciar, é que a construção segue com um planejamento específico por ciclos, sendo citado no relato o processo de alfabetização, os 3º, 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental, atribuindo ações e responsabilidades individuais para cada ano escolar. Essa ação demonstra que a gestão é operacionalizada em estratégias concretas e mensuráveis, evitando abstrações no processo de aprendizagem dos educandos. O entrevistado finaliza sua resposta conectando a prática exercida ao ODS 4 como “frutos colhidos” do planejamento consciente, reconhecendo que por vezes a leitura das metas e dos documentos orientadores é algo “batido já (sic)”, mas que a ação valoriza a documentação e o impacto na sala de aula alinhando-se à meta central do ODS 4: educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que promova uma aprendizagem mais efetiva.

Contudo, com a análise da questão seis deste bloco, é possível perceber que os entrevistados confirmam o uso do ODS 4 em suas práticas educacionais, porém de maneiras contrastadas e que revelam diferentes níveis de institucionalização e consciência técnica do referencial político na gestão dos espaços escolares. O D1 associa o objetivo a práticas cotidianas intuitivas, e meramente ligadas ao território escolar e comunitário como o descarte de lixo no refeitório e o diálogo sobre enchentes que aconteceram recentemente na região em que o município está inserido, demonstrando estar centrada na educação ambiental. O entrevistado D2, apresenta um processo de planejamento sistematizado, que incorpora o objetivo e suas especificidades ao plano de ação do espaço escolar com a definição de ações específicas por ciclos de ensino, com repartição clara de responsabilidades entre os educadores.

Ambos os entrevistados classificam a educação de qualidade que o município propõem, mas divergem na formalização técnica e na escala de reflexão.

Por fim, a questão de caráter aberto permite que os entrevistados contribuam com assuntos não abordados anteriormente que considerem relevantes para a discussão sobre educação de qualidade e o desenvolvimento sustentável.

Respondendo à questão aberta sobre contribuições adicionais para a educação de qualidade, D1 reforça a satisfação pessoal com o trabalho no município e ressalta a preocupação concreta com a qualidade educacional que transcende o discurso dado através de práticas concretas que trouxe durante suas falas.

Contribuindo para a discussão sobre educação de qualidade, D2 problematiza a ausência de participação parental, tema que o “incomoda muito enquanto educador (a)”. No discurso, critica delegação total de responsabilidade à escola, defendendo que a parceria de família com instituição escolar, onde ensinar compete à escola, mas educar inicia seu processo no lar. O entrevistado problematiza também a normalização analfabetismo funcional e cita o exemplo:

“eu acabo falando sobre essa coisa que vem me incomodando muito [...] a não participação das famílias na discussão e organização de uma educação de qualidade [...] as famílias meio que se perderam [...] meu filho no terceiro ano não saber ler e escrever, é normal [...] a gente se perdeu enquanto sociedade nesse sentido da importância da cobrança, de estar junto com a escola” (D2, 2025).

Ao identificar esta lacuna nas relações entre família e escola, é colocado como um entrave à qualidade educacional.

A análise das falas dos entrevistados dessa seção, aqui identificados como D1 e D2 permitiu identificar convergências e divergências na compreensão e implementação do ODS 4 no nível intermediário da gestão escolar municipal. Ambos os entrevistados reconhecem a qualidade educacional concreta no município de pesquisa, porém articulam essa qualidade de maneiras distintas que revelam diferentes pontos de ancoragem prática. Em seu discurso, D1 enfatiza práticas operacionais tangíveis e territorializadas, como as exemplificadas em sua fala como separação de lixo e debates sobre as enchentes que atingiram o Estado do Rio Grande do Sul.

No discurso do D2, é apresentado um planejamento institucionalizado e reflexivo, integrando a meta 4.7 explicitamente a ciclos anuais de estudo normativo e coletivo no espaço escolar, a prática de avaliação iterativa e repartição de responsabilidades por etapas de ensino, demonstrando maturidade de apropriação do referencial do ODS na articulação das ações.

Estes achados evidenciam que o Objetivo de Desenvolvimento n° 4 transcende a teoria, e que se incorpora às práticas de gestão por parte dos diretores escolares, se tornando possível observar que a qualidade municipal emerge nos processos concretos, mas que enfrentam desafios intersetoriais como o engajamento familiar.

4.2.1.3 Percepções dos professores educacionais acerca do ODS 4

A presente subseção dedica-se à análise das respostas dos profissionais educacionais acerca do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n° 4, tomando como eixo de reflexão as relações entre a Agenda 2030, a educação de qualidade e a realidade educacional do município investigado. As questões que compõem este bloco procuram identificar, nas falas dos entrevistados identificados como P1 e P2, o nível de conhecimento dos entrevistados sobre a Agenda, suas percepções sobre a oferta educacional no município em que atuam na rede básica, a compreensão acerca dos elementos que caracterizam uma educação de qualidade e a relação que estabelecem entre suas práticas profissionais e indicadores como o IDEB.

A primeira questão do bloco II busca compreender de que maneira o município de Igrejinha tem promovido a educação para o desenvolvimento sustentável no contexto escolar, considerando a inserção dessa temática nas práticas e nas ações

desenvolvidas pelas instituições de ensino. Para isso, tem-se a questão “Como o município de Igrejinha tem promovido a educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas?”

Antes de expressar sua percepção, P1 devolve a pergunta para a pesquisadora, evidenciando incerteza conceitual: “tá, pode me explicar primeiro, ah, o que é o, ah, o que que tu quer dizer com sustentável? (sic)”. Esse retorno espontâneo indica que o termo “sustentável” não é algo familiar ou claro no cotidiano pedagógico, sugerindo lacunas na formação continuada sobre ODS 4 no setor de educação básica do município. Nesse contexto, essa reação franca de P1 reflete uma possível desconexão entre políticas globais, como a Agenda 2030, e as práticas locais em Igrejinha/RS. Após o esclarecimento neutro por parte da pesquisadora de forma que não induzisse à resposta do entrevistado, P1 admite o desconhecimento explícito da Agenda 2030 com a fala “hum, não. Se eu tenho, não” (sic), demonstrando com o balbúcio da resposta desconforto ou confusão para reflexão. Novamente, esta resposta franca por parte do entrevistado revela a falta de conexão entre as metas globais do ODS 4 e a prática docente na educação básica do município. Esta lacuna compromete qualquer possibilidade de articulação entre ações municipais com a Agenda 2030, pois sem a compreensão básica dos conceitos pelos atores locais, os professores, a implementação ficam inviabilizada.

Em seu relato, o entrevistado P2 percebe o município de Igrejinha como “bem engajado” na qualidade do ensino, optando por trabalhar nele por existir um “olhar diferenciado” e a valorização profissional em comparação com outros municípios vizinhos. Segundo sua narrativa, a educação de Igrejinha se destaca pela “preocupação pela qualidade, né, do ensino (sic)” e complementa “eu vejo esse engajamento que eles têm, assim, ah, esse olhar diferenciado para a qualidade de, da educação” (P1, 2025). Essa valorização reflete uma percepção de motivação e incentivo profissional, alinhada às metas do ODS 4, que priorizam o bem-estar e capacitação docente como condições para a educação de qualidade.

Retomando o intuito deste questionamento, a pesquisadora esperava a partir das respostas coletadas identificar em suas percepções, as iniciativas, estratégias e encaminhamentos que dialoguem com os princípios do ODS 4 e da Agenda 2030, mas ao observar o relato, é possível observar no relato do P1 a inexistência de qualquer entendimento sobre os princípios do ODS 4 ou da Agenda 2030, uma vez que o entrevistado não apenas desconhece o conceito de “sustentável”, mas também

não há menções de iniciativas municipais específicas, estratégias pedagógicas ou encaminhamentos institucionais resultando em um relato vazio de elementos que dialoguem com a questão realizada.

No caso do P2, embora haja a percepção positiva de engajamento municipal na qualidade educacional em seu relato, também é evidente a ausência de entendimento explícito dos princípios do ODS 4. O seu relato prioriza aspectos operacionais como a sua motivação profissional e iniciativas de apoio da Secretaria de Educação, mas sem referência aos marcos normativos globais ou então, de metas específicas.

Na sequência, a segunda questão procura apreender a percepção dos profissionais da rede básica acerca do atendimento prestado no município, nas escolas de atendimento à educação básica: “Fale sobre a sua percepção em relação ao atendimento prestado no município nas escolas de educação básica.” Com este questionamento, esperava-se coletar informações sobre como os profissionais avaliam a organização da rede educacional do município, como ocorre a oferta e as condições do serviço educacional disponibilizado à população. Essa questão permitiu compreender nas falas dos entrevistados, quais aspectos são valorizados, quais fragilidades são apontadas e de que forma o atendimento é relacionado a qualidade de oferta.

O entrevistado P1 inicia sua percepção com forte apego afetivo à escola, onde atua há longo tempo descrevendo-a como um ambiente acolhedor e atrativo “a gente até brinca assim, tem gente que quer ir para aquela escola, porque a gente se sente em casa, assim, é uma ótima escola” (sic). Essa valorização inicial destaca o grupo docente coeso e o suporte histórico da direção, que outrora amparava os professores em conflitos com os alunos, como no relato “a gente sempre foi muito amparado pela direção da escola, se tivesse, por exemplo, algum problema, alunos, a gente tinha poder né? (sic)”. Tal configuração reflete uma organização escolar positiva até recentemente, alinhada às diretrizes do Plano Municipal de Educação de Igrejinha (2015) na busca pela melhoria do fluxo de aprendizagem.

Contudo, o P1 denuncia uma fragilidade emergente na autoridade docente, atribuída à interferência parental crescente:

“os pais estão querendo mandar na escola [...] eles simplesmente incomodam com alguma coisa, às vezes não vão nem na escola, eles vão direto na Secretaria de Educação [...] quem da aula sou eu [...] não uma mãe que vai chegar e dizer como é que eu tenho que dar aula” (sic) (P1, 2025).

Neste momento, o entrevistado relata um episódio pessoal resolvido com pedido de desculpas da mãe, mas generaliza o fenômeno como a sensação de “pisar em ovos”.

O entrevistado P2 descreve uma estrutura de atendimento escolar centrada na coordenação pedagógica e na gestão local com ênfase em escuta e orientação sistemática através do relato “com a coordenação pedagógica, a gente tem um atendimento praticamente mensal, né, de acompanhamento da turma, com orientações, um momento de escuta”. Essa periodicidade mensal é valorizada como um suporte contínuo à prática docente, promovendo diálogo interno a escola e alinhando-se às práticas de gestão democrática preconizadas no Plano Municipal de Educação de Igrejinha (2015), que prioriza a formação continuada e acompanhamento pedagógico. A relação com direção escolar é destacada como acessível, aberta a dúvidas e para “desabafos”, configurando um ambiente de apoio emocional essencial para mitigar as sobrecargas na educação básica municipal.

Prosseguindo o aprofundamento sobre o atendimento na sala de aula, o entrevistado P2 expressa angústia diante da demanda elevada em alfabetização: “angustiada, eh, angustiada” e complementa “eu sei que eu dou o meu melhor, porém, o melhor da gente, às vezes, não é o suficiente pela estrutura” (sic). Essa tensão é ancorada na composição da turma de 27 alunos, incluindo um cadeirante e três alunos com laudo para Transtorno do Espectro Autista (TEA) atendidos por duas professoras de apoio que se estendem a outras demandas, configurando uma rede frágil e insuficiente.

a partir do momento que se fala tanto em qualidade da educação, né? E se tem turmas, eh, desse tamanho, com tantos desafios dentro de uma sala de aula, né? Eh, se contradiz totalmente, né? Não é favorável uma educação com qualidade. O que que seria uma educação com qualidade? Dar o suporte ideal para a professora, né? [...] Por mais que elas são parceiras, né? Elas não têm o conhecimento, assim, né, de fazer toda essa intervenção com o aluno, né? Elas estão ali, eu não posso, as minhas duas professoras de apoio hoje são maravilhosas, né? São bem parceiras, me escutam, fazem ali, fazem todas as intervenções possíveis, né? Mas não é o ideal, o ideal seriam turmas menores para o professor que tem o conhecimento, que estuda para isso, conseguir realmente chegar em cada aluno, né? E propor o que realmente eles precisam (P2, 2025).

Essa narrativa evidencia fragilidades na oferta de educação inclusiva, onde a superlotação e professores de apoio acontece de forma limitada, o que compromete a equidade e a qualidade no processo de alfabetização, especialmente no contexto

do município de Igrejinha. Outro ponto mencionado, é a precariedade na contratação de profissionais para prestarem apoio aos professores no atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de aula, que acontece com a contratação de jovens, sem experiência ou formação em AEE gerando intervenções inadequadas.

A análise das percepções sobre o atendimento escolar na educação básica do município de Igrejinha/RS revela contrastes complementares entre os relatos do P1 e P2. O entrevistado P1 valoriza o ambiente escolar acolhedor e o suporte histórico da direção, enquanto o entrevistado P2 destaca a escuta da coordenação que ocorre de forma mensal de forma empática, mas critica o apoio ineficaz com o rodízio de estagiários e a falta de conhecimento especializado e a superlotação de turmas nos espaços escolares. Juntos, os relatos evidenciam a qualidade da educação como condicional, sendo positiva por parte da gestão dos diretores escolares, mas frágil em questões estruturais de turmas muito grande para o atendimento dos alunos.

A questão de número três do bloco II “Na sua opinião, o que caracteriza uma educação de qualidade? Quais aspectos você considera essenciais para que ela seja alcançada no contexto escolar?”, volta-se à compreensão profissionais sobre o que caracteriza uma educação de qualidade, quais elementos consideram essenciais para sua efetividade e que dimensões julgam indispensáveis para que esse direito seja assegurado no contexto escolar.

O entrevistado P1 mobiliza uma concepção de educação de qualidade centrada na melhoria contínua de índices educacionais como vetor primordial, associando-a à preocupação municipal e escolar em elevar desempenhos “que Igrejinha tem uma preocupação em manter, não, não só em manter né? A preocupação é sempre em melhorar os índices, né?” (sic). Essa visão reflete a priorização de indicadores quantitativos como o IDEB e as avaliações do SAEB, alinhados ao PME do município que estabelece metas de fluxo e aprendizagem para elevar a qualidade da oferta básica.

Contudo, critica mecanismos de financiamento vinculados a esses índices, defendendo a avaliação sem interferência na repetência “eu não acho errado medir, eu acho que tem que medir [...] o dinheiro tinha que vir para as escolas, mas não poderia interferir nas repetências”. Este entrevistado argumenta que tal política gera fluxo artificial comprometendo a aprendizagem profunda “faz com que a educação piore [...] a gente chega até alunos lá no sexto ano, que são analfabetos [...] em sexto ano que são analfabetos em matemática (sic)”.

O entrevistado P2 concebe a educação de qualidade como um conjunto interdependente de fatores, iniciando pelo engajamento docente intrínseco:

“Eu acho, para mim, eu acho que, aí é um conjunto, né? É um conjunto, que começa no sistema, começa no olhar diferenciado que o professor tem, o engajamento e a responsabilidade que ele tem com a qualidade de querer fazer a diferença. Então, é um conjunto de coisas ali, né? A parceria das famílias também é fundamental para uma boa qualidade, né? Os recursos que tu tens em sala de aula. E a tua disposição mesmo, assim, eu acho que o principal é isso. A disposição, o engajamento que tu tens, a responsabilidade de fazer um bom trabalho, aquilo que tu se propôs, né? Não só pelo salário, mas de, de querer realmente fazer a diferença, porque as crianças vêm ali e elas merecem o melhor da gente, como profissional (P2, 2025).

No discurso o entrevistado cita disposição pessoal que se complementa através das parcerias com as famílias, com os recursos de estrutura que o município dispõe que integram o agente docente, comunidade escolar e a infraestrutura para equidade. Essa subjeção é essencializada pelo entrevistado como aspectos necessários para uma educação de qualidade. Nesse sentido, análise das respostas dadas pelos entrevistados possibilita identificar os referenciais de qualidade mobilizado pelos entrevistados, bem como, as prioridades que emergem em suas concepções sobre o processo educativo.

A quarta questão é feita de forma direta “Você está familiarizado com o IDEB? Se sim, poderia explicar o que sabe sobre ele e como acredita que ele se relaciona com a realidade educacional do município?”, na busca de investigar o grau de familiaridade dos profissionais com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), buscando compreender o que sabem sobre esse indicador e como relacionam com a realidade educacional do município.

O entrevistado P1 demonstra familiaridade com o IDEB ao associá-lo imediatamente à pressão por melhora contínua de índices de educação no município, percebendo-o como motivação escolar para a elevação do desempenho,

Ah, que Igrejinha tem uma preocupação em manter, não, não só manter, né? A preocupação é sempre em melhorar os índices, né? [...] E, obriga, de se manter, porque a gente lá na escola, ah, se a gente conseguir se manter esse ano com essas turmas que a gente tem, já estaria bom. [...] Então eu acho que eles têm uma preocupação em, em melhorar sempre os índices, né? [...] É uma preocupação da, das escolas (P1, 2025).

Essa visão reflete a compreensão do IDEB como uma espécie de baliza de metas progressivas. No trecho abaixo é possível perceber que em sua visão, o entrevistado apoia a mensuração da qualidade da educação através do IDEB, porém

crítica a sua vinculação aos repasses financeiros para o setor educacional, alegando que interferem na “repetência” dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Ah, eu acho que esses índices, eles tinham que, eu não acho errado. [...] Eu não acho errado medir, eu acho que tem que medir, eu acho que se vale, só que vale um dinheiro para as escolas, né? [...] Dinheiro para as escolas e a forma como ele é, eu acho errado. [...] Eu acho que tinha que medir, o dinheiro tinha que vir para as escolas, mas não poderia interferir na repetência (P1, 2025).

Neste outro trecho é possível observar a tensão do entrevistado entre o curto prazo para o cumprimento do resultado deste sistema de monitoramento e repasse de recursos financeiros para a educação do município, citando o exemplo de que este fluxo “artificial” piora gerando um modelo de analfabetismo funcional, que é documentado em municípios brasileiros onde metas do IDEB corroboram com a promoção irreal dos alunos, a fim de evitar a evasão escolar após inúmeras repetências (Ipea, 2007).

[...] Aí que vem os dilemas, né? [...] O que mais vale? [...] Eu realmente fazer a repetência do meu aluno, porque ele precisa daquela repetência, ou eu pensar no investimento, que isso a longo prazo vai trazer, né? [...] Porque a política, ela tem essa demora, né? [...] O trâmite da política, a política acontece como ela está prevista, mas a gente, como bom brasileiro, sabe como que é o trâmite, né? [...] Então, hoje, em 2025 eu vou fazer meus alunos repetirem, mas isso vai refletir para nossa escola, mais lá na frente, né [...] (P1, 2025).

Para P1, o IDEB relaciona-se com à realidade local como uma ferramenta ambígua pois induz o investimento, demandando autonomia pedagógica

Em um primeiro momento, o entrevistado P2 admite familiaridade superficial com o IDEB “o índice ali foi nos passado, eu não estou muito por dentro [...] eu me preocupo mais com os índices da minha sala, da minha turma [...]” e relata que tem preocupação com os rendimentos das aprendizagens da sua turma. Essa percepção integra demandas citadas nas perguntas anteriores, onde o entrevistado relata implicações relacionadas as turmas com excesso de alunos e o suporte necessário para o atendimento de todas as especificidades que existem em uma sala de aula.

Em seu discurso, complementa sobre as cobranças que este sistema de avaliação impõe ao professor ao planejar suas atividades:

[...] ah, a gente volta a falar do sistema, né? Há toda uma cobrança, uma cobrança para esses, para esses índices, mas daí o sistema também é falho em muitas coisas para chegar nesse índice, né? Porque daí vem de encontro do que a gente falou até agora, né? Das condições que a gente tem para chegar, né, nesse índice, para aumentar esse índice, né? E a forma avaliativa, às vezes não, não vem de encontro com a realidade dos alunos. Então, ah, ao mesmo tempo eu sei que é importante, eu sei que retorna para o município, mas ah, a cobrança é muito grande, né, principalmente para o processo, ali no processo de alfabetização, porém, as condições que o sistema dá pra gente é muito falho para aumentar esses índices, né? Então, por isso que eu, que eu chego num ponto que eu digo que eu não dou muita importância pra, para esse índice, né? Porque sei que com tantas falhas não é o que realmente mede, assim, a qualidade. Não sei se eu me fiz entender.

É possível evidenciar uma percepção crítica e com nuances do entendimento do IDEB como um instrumento avaliativo, reconhecendo sua relevância para a captação de recursos municipais ao mesmo tempo em que denuncia suas falhas intrínsecas, juntamente com a cobrança desproporcional sobre o docente, especialmente na alfabetização. Essa tensão reflete limitações documentadas do indicador, que integram o fluxo escolar e o SAEB sem captar adequadamente as desigualdades contextuais, burocracias ou condições materiais, como a lotação de salas de aula que já foram citadas pelo entrevistado.

A partir desta pergunta, é possível verificar como o IDEB é interpretado pelos entrevistados e como ele aparece vinculado às suas percepções sobre a qualidade da educação ofertada no município. O relato do entrevistado P1 permanece no reconhecimento do IDEB como um recurso para monitorar a educação, mas denuncia as distorções nas repetências de alunos que perpetuam com o analfabetismo nos 6º anos do ensino fundamental. P2 apresenta noção vaga quanto ao IDEB, mantendo sua visão focada no rendimento da sua sala de aula e nas aprendizagens dos seus alunos e critica as falhas sistêmicas na mensuração da qualidade da aprendizagem através deste índice.

Para finalizar o bloco II, a quinta questão procura identificar se os profissionais da rede básica consideram que o planejamento de suas atividades pode influenciar o desempenho dos estudantes e o resultado do IDEB do município: “Ao planejar suas atividades e práticas pedagógicas, você considera que elas podem influenciar o desempenho dos alunos, e conseqüentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município? Se sim, de que forma?”

O professor P1 afirmar categoricamente a influência direta de seu planejamento pedagógico no desempenho dos alunos e, por extensão, no IDEB municipal

ancorando essa organização na preocupação com a aprendizagem individualizada, conforme o relato “eu me preocupo muito com a aprendizagem deles [...] eu sou a pessoa, assim, lá na escola eles dizem muito chata (o), né? [...]”. essa postura se materializa em um diagnóstico inicial amplo para as turmas desconhecidas, citando a inclusão de atividades com adaptação curricular para que possa atingir todos os alunos em uma aula.

O entrevistado ilustra com o exemplo de um caso de um aluno com adaptação no 7º ano, que sob seu planejamento, evoluiu para notas como nove e dez sem concessões “[...] este menino não faz mais adaptação, agora já faz a mesma aula, as mesmas atividades” e complementa com “[...] eu nem sei mais o que é a adaptação de atividades para ele [...] (sic)”. Diante das defasagens detectadas, P1 exerce flexibilidade adaptativa revisando o planejamento para conteúdos basilares nas turmas de nono ano, “não adianta chegar para mim [...] eu tenho que dar tal conteúdo. Eu, eu to vendo que não vai adiantar. Eu tenho que voltar [...] dar continhas decimais, de multiplicar, de somar, subtrair, de fraçõezinhas ... [...] (sic)”, e continua com a prática de reforçar a proficiência real sobre o currículo.

O entrevistado P2 também afirma a influência do planejamento pedagógico no desempenho dos alunos e no IDEB municipal, vinculando-o diretamente às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2025): “[...] sim, porque todo o planejamento é realizado em cima das habilidades que a gente tem para trabalhar com os alunos [...] cada atividade é planejada em cima destas habilidades”. Essa articulação reflete a compreensão da BNCC como o eixo orientador das práticas locais às expectativas nacionais de proficiência, essenciais para o componente do SAEB e do IDEB, que mensuram as competências dos alunos relacionados as áreas de matemática e língua portuguesa.

Ao complemento da pesquisadora sobre a adequação da BNCC aos resultados sistêmicos esperados, P2 confirma a convergência parcial

“Acredito que sim, na grande maioria, sim. [...] Claro que a gente nunca vence, né? Todas as habilidades previstas para o ano, não tem como vencer, né? Lógico que nenhum professor consegue vencer todas as habilidades que precisam ser trabalhadas no ano. Porém, a gente sabe quais são as principais, né, as, ah, as fundamentais, então a gente foca mais nessas. Sim, sim. Para dar conta, para eles continuarem depois os outros anos (P2, 2025).

Essa estratégia otimiza o impacto no fluxo e desempenho agregados ao IDEB, equilibrando abrangência curricular com a realidade docente no contexto de turmas

grandes como o caso citado pelo entrevistado, onde o planejamento tem a necessidade de mitigar essas defasagens diagnosticadas pelos professores.

Com esta questão, foi possível evidenciar que ambos os entrevistados reconhecem a influência decisiva do planejamento pedagógico no IDEB, via desempenho dos alunos. Os docentes salientam a necessidade de um diagnóstico flexível o recurso de nivelamento personalizado alinhados às expectativas da BNCC que prevê habilidades fundamentais.

Dando continuidade à análise dos dados, o terceiro bloco do instrumento de entrevista B contempla cinco questões que voltam-se às percepções dos professores acerca do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 e de sua relação com a área de atuação. As questões propostas neste conjunto buscam inicialmente verificar o grau de familiaridade dos entrevistados com a Agenda 2030 e com o ODS 4, para então explorar suas percepções sobre a atuação no município em termos de educação, das políticas educacionais ativas, e suas contribuições para o desenvolvimento regional.

Para abrir este bloco, é questionado “Você conhece a Agenda 2030?” O professor revela o desconhecimento específico da Agenda 2030 “[...] bom, eu não sabia, né, eh, desse, desse objetivo, apesar da gente saber do objetivo em sim, porque ele é falado pra gente, que a gente tem que [...] pensar no aluno, pensar na aprendizagem do aluno [...]”. Essa resposta admite o não conhecimento, mas ao mesmo tempo relaciona a estrutura, a organização e os planejamentos focados na aprendizagem, que denota familiaridade intuitiva com as especificidades das habilidades previstas, mas permanece com a ausência de articulação da normativa explicitamente.

No contexto da educação básica municipal de Igrejinha, essa lacuna conceitual reforça a desconexão entre referenciais globais da Agenda 2030 e os docentes locais, fenômeno comum entre os professores brasileiros, onde a difusão de que o ODS é limitado a discursos, sem a capacitação territorializada conforme destacado pelo GT Agenda 2030 (2018). Retoma-se a ideia central do estudo de Shafer e Silva (2022), no qual discutem que mesmo nas unidades de ensino onde declaram algum nível de conhecimento da Agenda 2030, os autores identificam respostas superficiais, genéricas ou contraditórias indicando que o domínio do tema ainda é frágil.

O entrevistado P2 demonstra desconhecimento absoluto da Agenda 2030, mesmo após duas tentativas de elicitación da pesquisadora, uma delas associando-a

a apresentações de índices em reuniões escolares “quando eles falam em educação de qualidade, eles não apresentam a agenda 2030? [...] A agenda dos ODS, que é coloridinha, um círculo? [...]” e na outra intervenção explicando sua estrutura de 17 metas até o ano de 2030 e que há em específico o ODS 4 voltado para às práticas relacionadas à educação de qualidade. O P2 responde de forma coesa “sincerasmente, não [...] hum, não [...]” (sic).

Esse conjunto de respostas negativas, mesmo após a contextualização da temática por parte da pesquisadora configura uma unidade de registro reveladora de ausência total do referencial global na formação continuada, e também, na rotina doente do município de estudo. Aproveitando a oportunidade, e transitando para a próxima questão, identificada como de número sete, e questiona “O que você sabe sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4?”. Essa questão permite coletar informações sobre o nível de conhecimento dos docentes sobre esse referencial internacional.

Mantendo seu posicionamento de desconhecimento da Agenda 2030, o entrevistado P1 reitera o não conhecimento do ODS 4, e atribui a ausência de falhas na retenção em formação rotineiras da rede municipal:

[...] Sim. A gente tem muita formação, muita reunião pedagógica, a gente tem terças, uma terça por mês que é com a rede toda. Então, assim, ó, ah, no caso, sempre é falado essas coisas, só que eu não me, eu nunca gravo esses, ah, ah, tipo, esse número, entendeu? Esse nome. Porque, o assunto, que em si, ele é falado. De repente, até inicia lá, daqui a pouco até falaram um dia lá nesse número lá, né, no nome do projeto do, da, do projeto que tu falou ali, e eu não nunca prestei atenção, né? Tanto quanto me disse, assim, eu disse, ah, eu não conheço, não sei o que que é. Aí tu começa a falar, daí, não, mas a gente vê isso, a gente, né? A gente fala sobre esse ponto, a gente trabalha sobre isso [...] (sic) (P1, 2025).

Essa justificativa revela exposição passiva a conteúdos correlatos, possivelmente os princípios do ODS 4, como a aprendizagem centrada no aluno e a qualidade pedagógica, disseminados nestes encontros em que o entrevistado relata “trabalhar sobre isso”. Para elucidar o entrevistado P2, a pesquisadora retoma:

[...] a agenda 2030, ela foi planejada para que até o ano de 2030, as 17 metas que tem relação com a educação, erradicação da pobreza, energias sustentáveis [...] são 17 metas e a educação é uma voltada para cada âmbito nacional da vida. E a quatro, ela é relacionada com a educação. E aí dentro dela, nós temos todos os objetivos, todos os documentos orientadores da educação do Brasil partem do ODS 4 [...]” (Pesquisadora, 2025).

Como devolutiva, a pesquisadora recebe: “Não. Hum, hum [...]”, que retoma o questionamento 07: “Certo. Então o objetivo, na minha próxima questão seria, o que você sabe sobre o ODS de número quatro? [...] Então, o objetivo, o ODS quatro, é um conhecimento distante para ti no momento? [...]” que obtém do entrevistado P2 a confirmação do distanciamento do que é o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), “Sim. (sic)”.

No âmbito do município, esta ausência de respostas de ambos os entrevistados corrobora com a percepção de baixa difusão da Agenda 2030 entre os professores da base do atendimento escolar, limitando-os a discursos genéricos de “qualidade” sem a real necessidade de ancoragem normativa, como o apontado nas análises sobre o ODS 4 no Brasil (GT Agenda 2023, 2018).

A terceira questão do bloco III, numerada como oito indaga se os profissionais consideram que “O município atua de forma sustentável por meio das políticas públicas adotadas pelos gestores?”. Esta pergunta permite mapear nas falas de P1 e P2 os elementos que eles identificam como indicadores de sustentabilidade nas ações municipais, bem como, nas práticas ou iniciativas que julgam alinhadas aos princípios do desenvolvimento sustentável, especialmente no âmbito educacional.

O entrevistado P1 responde positivamente à atuação municipal, vinculando a sustentabilidade a formações e reuniões pedagógicas. No relato, o entrevistado confirma “[...] então, assim, ó, ah, no caso, sempre é falado essas coisas, só que eu não me, eu nunca gravo esses, ah, ah, tipo, esse número, entendeu? Esse nome [...] (sic)”. P2 qualifica a sustentabilidade na organização do atendimento como parcial, ao firmar um acompanhamento positivo com as políticas educacionais, citando como exemplo dois projetos:

“[...] Esse ano nós temos o, já, começou ano passado o projeto Alfa, né, que era para o segundos anos, uma vez por semana, acredito. E este ano, então, foi aumentado o projeto Alfa com várias manhãs, então, né? Que eles têm, são projetos de manhã, e à tarde eles têm aula. Então eles ficam o dia todo na escola, né [...] essa ação do município que é pra agilizar o processo, né, de aprendizagem deles, principalmente da defasagem da alfabetização, ah, mas os alunos quando chegam mesmo para o horário de aula que é a tarde [...]”

é um contraturno também, daí com várias oficinas, eh, diferentes, assim. Daí não é só focado na alfabetização, né? São várias oficinas [...]

[...] né, eles já chegam cansados, o turno da manhã dessas atividades, são atividades diferenciadas, porém, é toda uma rotina diferente, né? Eles almoçam na escola, descansam na escola e à tarde já tem todo o processo do planejamento da professora. Então, tem umas medidas que são tomadas que eu acho que não são bem analisadas. Até que ponto isso é válido, sabe?”(P2, 2025).

Nos trechos, o entrevistado distingue os projetos que revelam uma análise por parte da gestão e a busca pela redução a defasagem em alfabetização, e o CEMAI como programa de contraturno escolar, para o atendimento dos alunos da rede municipal no turno inverso. Essa distinção feita pelo entrevistado questiona sua “sustentabilidade” quando as boas intenções e o planejamento das ações ignora os impactos adversos, como a fadiga dos alunos que distingue do esperado no ODS 4, que os ambientes de aprendizagem devem ser ambientes seguros, inclusivos e eficazes no processo de aprendizagem.

Embora os professores não apresentem o domínio conceitual pleno sobre o que foi questionado, suas narrativas evidenciam o compromisso com as práticas pedagógicas alinhadas à sustentabilidade, à criticidade social e à formação cidadã. Romualdo (2025) observa que, mesmo distante do ODS 4, este movimento pode indicar que há adesão pode se tornar possível.

Na sequência, a questão de número nove explora se os profissionais entrevistados acreditam que as políticas públicas educacionais do município contribuem para o desenvolvimento econômico da região, e, em caso de afirmativo, de que forma tal relação se estabelece. Em relação à esta questão, o entrevistado P1 não soube responder e alegou não entender o sentido da questão. Essa lacuna revela a falta de profundidade no entendimento da educação como instrumento de política pública estratégica, que contribui para o desenvolvimento do município de Igrejinha, e consequentemente, da região do Vale do Paranhana.

O entrevistado afirma a contribuição do município para as políticas educacionais através da mediação docente, mas ainda assim, pontua falhas sistêmicas graves no fluxo escolar:

“[...] Sim. Eu acredito que os professores se esforçam muito pra isso, né? Mas, ah, no contraponto, sim, o sistema também é falho, porque muitas aprendizagens ficam defasadas e o sistema vai passando o aluno também, né? É outro ponto também. Até que ponto que esse aluno, quando sai, né, ah, lá do nono ano que vai para o ensino médio, até que ponto ele está preparado, né? Interessante. Por mais que o professor aponte, né, toda a defasagem, o sistema vai passando [...] Mas acredito sim que, ah, agora que tu explicou melhor, né, acredito sim que todo professor tenta fazer isso, né, que a gente contribui com a nossa parte, tentando preparar esse aluno para para o mercado de trabalho [...] (P2, 2025)”.

Esta falha identificada pelo entrevistado é culminada com o questionamento crítico de “até que ponto esse aluno, quando sai [...] está preparado para o mercado

de trabalho? [...]”. Este apontamento revela sustentabilidade parcial, com esforço positivo por parte dos professores mas também, com políticas falhas pontuais, como o monitoramento da repetência escolar. A análise das respostas de P1 e P2 possibilita compreender como os professores que atuam na rede básica articulam educação e desenvolvimento regional, identificando os mecanismos ou impactos que percebem entre as ações educacionais locais e os processos econômicos mais amplos do território. Cabe destacar, que mesmo quando os professores não demonstram domínio conceitual completo do ODS 4, suas falas revelam engajamento pedagógico e disposição para incorporá-lo ao cotidiano escolar (Romualdo, 2025).

Ao final, a questão dez tem caráter aberto, e oportuniza que os participantes acrescentem elementos que considerem relevantes e que não tenha sido abordado nas questões anteriores, ampliando a compreensão sobre os sentidos atribuídos à interface entre educação e desenvolvimento no contexto pesquisado. O entrevistado P1 opta por não acrescentar elementos adicionais “[...] eu acho que não, eu acho que eu fiz tanto desabafo aqui. Eu acho que eu falei muitas coisas. Eu acho que é isso, assim, não, não me lembro nada, assim [...]”, e de forma breve finaliza o bloco de questões. O entrevistado P2 responde de forma mais aprofundada, e destaca o seu compromisso com a educação:

“[...] Eu acho que foi dito muitas coisas, assim, né? Eu posso dizer é que eu acredito na educação, por isso que ainda estou na educação, né? Por mais, por mais que a gente sabe que o sistema é muito falho, a desvalorização dos profissionais é cada vez maior, né? Ah, muita cobrança, pouca valorização, mas, referente ao município de Igrejinha, eu posso dizer que é um dos municípios, na minha visão, né, da região, é um dos municípios mais comprometidos, sim, com a qualidade da educação. Porém, a questão da valorização dos profissionais ainda tá deixando muito a desejar [...]”.

Esta visão otimista do entrevistado reforça a interface da educação e o desenvolvimento ao posicionar a qualidade educacional do município como um diferencial competitivo frente aos demais municípios da região. Essa abertura metodológica buscou captar elementos espontâneos ou perspectivas complementares que emergem do repertório profissional dos entrevistados P1 e P2, enriquecendo a análise com dimensões não previstas inicialmente.

Para uma melhor retomada dos resultados da coleta de dados, retoma-se a organização em categorias (vide página 59), conforme apresentado no início desta seção:

Quadro 17 – síntese da coleta de dados organizada por categorias

Categoria de análise	de	Identificação no texto	Sessão	Descrição	Principais percepções
Análise documental		4.1	4.1	Desempenho do município quando ao ODS4;	Consolidação da oferta na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Excelência em avaliações externas, com destaque regional; Desempenho intermediário no quesito sustentabilidade (IDSC-BR), com pontuação geral de 52,12/100; Desempenho considerado alto desenvolvimento no ODS 4, com assimetrias internas; Pontuação de 58/100; Modelo de gestão centralizada na rede municipal; capacidade instalada considerada robusta; Surtis declínio nos índices no ano de 2021 para 2023; fragilidade no ensino médio; Leve descompasso entre infraestrutura consolidada e indicadores de formação docente/aprendizagem; Existe articulação teórica entre o ODS 4 e o Plano Municipal de Ensino vigente;
Secretaria de Educação		G1	4.2	Estratégias de gestão, articulação com comunidade; Implementação de ações e projetos relacionados ao ODS 4; Percepção dos Atores sociais sobre o ODS 4; Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	Familiaridade e engajamento com a Agenda 2030; ODS 4 com sentido atribuído ao desenvolvimento sustentável; Predomínio de visão setorial (ambiental ou financeira) sem integração territorial; Percepção positiva da qualidade na rede municipal; Ambos com visão otimista e quantitativa, pautada em indicadores e saudação à reconhecimentos externos; Materialização das metas nas práticas laborais; Afirmam o uso do ODS como propósito institucional, mas com baixa operacionalização pedagógica; G1 valoriza o papel social e regional; olha para o processo pedagógico;
Gestor (a) do Setor Privado		G2	4.2	Estratégias de gestão, articulação com comunidade; Implementação de ações e projetos relacionados ao ODS 4; Percepção dos Atores sociais sobre o ODS 4;	Familiaridade e engajamento com a Agenda 2030; ODS 4 com sentido atribuído ao desenvolvimento sustentável; Predomínio de visão setorial (ambiental ou financeira) sem integração territorial; Percepção positiva da qualidade na rede municipal; Ambos com visão otimista e quantitativa, pautada em indicadores e saudação à reconhecimentos externos; Materialização das metas nas práticas laborais; Afirmam o uso do ODS como propósito institucional, mas com baixa operacionalização pedagógica; G2 valoriza a eficiência econômica; é instrumental e gerencial;

			Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4;	
Diretor (a) de Escola	D1 e D2	4.2	Percepção dos Atores sociais sobre o ODS 4; Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4; Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;	Apresentam familiaridade superficial restrito à discursos relacionados à Agenda 2030 e o ODS 4, mas desconhecem à estrutura; Atribuem sentido ecológico e desenvolvimento sustentável; Redução das práticas relacionadas ao ODS 4 com exemplos de meio ambiente; Citam ações concretas e implementação de projetos; Alinhamento normativo; Percepção de qualidade na educação da rede;
Professores da Rede Básica de ensino	P1 e P2	4.2	Percepção dos Atores sociais sobre o ODS 4; Percepção dos Atores Sociais sobre a Meta 4.7 do ODS 4; Ações e implementações de projetos pedagógicos relacionados ao ODS 4;	Ausência total do referencial da Agenda 2030; Percebem qualidade como a soma de esforço dos professores; A teoria não chega a base de atendimento escolar: o termo “sustentável” é desconhecido; Questionam a eficácia pedagógica de projetos que geram fadiga nos alunos; Ambos duvidam da efetividade do sistema ao preparar o alunos para o mercado de trabalho; Apontam lacuna na formação continuada;

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Com base nestas constatações retoma-se o início da discussão e à reflexão relacionada ao setor educacional do município de Igrejinha/RS à luz dos objetivos propostos nesta pesquisa. A análise documental da realidade educacional de Igrejinha revela um cenário de êxito estrutural na etapa básica obrigatória, sustentado por uma rede municipal forte e índices de desempenho (IDEB) acima da média regional. Contudo, essa qualidade medida por indicadores quantitativos mascara os desafios latentes, especificamente a evasão e a fragilidade da continuidade da trajetória escolar no ensino médio, bem como a necessidade de avançar para além da infraestrutura, alcançando uma sustentabilidade educacional integral (ODS 4).

A análise das falas dos entrevistados G1 e G2 revela uma dualidade de perspectivas na gestão educacional do município de Igrejinha: enquanto G1 ancora a qualidade da educação no fortalecimento dos processos internos através de ações como formação docente e monitoramento pedagógico, sob uma leitura sustentável e ambientalista do ODS 4, o entrevistado G2 traduz a sustentabilidade educacional para a lógica do setor privado, priorizando a eficiência econômica e operacional através de práticas como a análise do valor custo-aluno e indicadores de desempenho financeiro.

Embora alinhados a um discurso positivo sobre a educação do município, ambos os gestores operam em níveis de superficialidade conceitual no que tange à Agenda 2030, não articulando de forma clara a meta 4.7 que versa sobre a promoção da cidadania global, direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Sendo assim, há um distanciamento entre a estratégia de gestão e a efetividade da educação para o desenvolvimento sustentável em sua dimensão integral e regional. Essa diferença de escala discursiva confirma que a implementação da Agenda 2030 depende das capacidades de governança, planejamento e monitoramento das ações realizadas e não apenas de iniciativas pontuais (Muchagata et al, 2023).

A análise dos discursos dos entrevistados D1 e D2 revela uma dicotomia entre a execução operacional e a gestão normativa. Enquanto D1 materializa o ODS 4 através de ações ambientais tangíveis e parte do cotidiano, demonstrando uma percepção fragmentada do referencial, D2 demonstra um processo de institucionalização avançado, utilizando instrumentos de gestão como o Projeto Político Pedagógico, documentos orientadores e planejamento por ciclos na tentativa de tornar a diretriz orgânica da escola. A divergência reside na escala de visão apresentada: D1 permanece com seu discurso no “chão da escola” por meio de práticas isoladas, enquanto o D2 eleva a discussão ao nível do ODS 4, integrando

acolhimento sociemocional e a diversidade no planejamento estratégico da unidade escolar.

A sistematização das percepções dos atores sociais envolvidos com a educação básica em Igrejinha/RS revela uma arquitetura de sentidos marcada por descompassos entre o discurso normativo e a vivência cotidiana. Enquanto os gestores e diretores que ocupam as esferas de planejamento e da mediação institucional articulam a educação de qualidade a metas, indicadores de desempenho e diretrizes curriculares, observa-se, no plano docente a predominância de uma prática pedagógica alicerçada na subjetividade e na resiliência frente às fragilidades estruturais do sistema. A ausência de apropriação dos referenciais da Agenda 2030 pelos professores, em contraste com a recorrência de metas como o IDEB no discurso de todos os sujeitos, explicita que a implementação do ODS 4 no município ainda se encontra em um estágio de institucionalização normativa, carecendo de uma tradução pedagógica que ecoe efetivamente no chão da sala de aula.

Diante deste panorama que evidencia as tensões entre o planejamento estratégico e a realidade do processo de ensino-aprendizagem, avançamos para a próxima seção, na qual é discutido a convergência dessas percepções com o referencial teórico, e, os objetivos específicos desta pesquisa buscando compreender as implicações desse cenário para o desenvolvimento regional sustentável.

4.3 Promoção da educação de qualidade: desafios e possibilidades

Esta seção dedica-se para atender o objetivo C) Sugerir um conjunto de ações que viabilizem a efetividade do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS 4) nos ambientes escolares do município selecionado; desta pesquisa. Consta nesta seção reflexões quanto às percepções dos atores sociais envolvidos na educação do município de Igrejinha/RS, selecionados e classificados nas categorias desta pesquisa conforme a seção anterior, e que atuam nos espaços escolares da rede básica de ensino e que promovem direta e indiretamente o planejamento das ações que podem viabilizar o alcance das metas do ODS 4.

A educação de qualidade é um conceito amplo e multifacetado que se refere a capacidade dos sistemas educacionais de promover um aprendizado significativo e relevante para todos os estudantes. A busca por uma educação de qualidade é o

objetivo central das políticas educacionais ao redor do mundo, refletindo o compromisso global com o desenvolvimento sustentável e a melhoria de oportunidades para todos os indivíduos (Fien, 2020).

A agenda 2030 preconiza a articulação de três pilares: a universalização das suas metas, a integração sistêmica das dimensões social, econômica e ambiental, e primordialmente, a erradicação da pobreza e a mitigação das desigualdades estruturais. Nesse contexto, a educação assume um papel de destaque sendo compreendida como o vetor estratégico para viabilizar o desenvolvimento sustentável em escala global (Pimentel, 2019).

O desconhecimento da Agenda 2030 tende a perpetuar a ineficiência no alcance das metas do ODS 4, uma vez que a ausência de apropriação dos indicadores pelos gestores públicos e privados interrompe o ciclo de valorização do sistema, transformando a produção de políticas em um fim técnico isolado e não em um motor de transformação. Conforme aponta Kronemberger (2019), a efetividade da agenda reside na transição da mera produção da política para o uso estratégico dos indicadores no planejamento das políticas, sem esta aplicação perde-se o sentido e acarreta na fragilidade dos sistemas nacionais, mantendo as ações educacionais desconectadas de uma gestão baseada em evidências que contemple a complexidade das desigualdades regionais.

No âmbito de gestão de espaços que promovem o atendimento escolar discutir o conhecimento ODS 4 exige superar a visão hegemônica e instrumental que reduz a qualidade educacional aos indicadores de desempenho e que geram competitividade. Conforme argumentam Silva e Fontoura (2025), a apropriação crítica desta pauta nas unidades de ensino não deve se limitar a uma “reprodução” de diretrizes internacionais, que muitas vezes desconsideram as desigualdades estruturais dos territórios. Ao contrário, uma gestão comprometida com a qualidade social da educação deve promover o engajamento dialógico da comunidade escolar, tratando o ODS 4 não apenas como uma lista de metas a serem cumpridas, mas como uma ferramenta política para a emancipação, o fortalecimento dos valores democráticos e a superação de vulnerabilidades locais integrando o saber técnico ao projeto de uma escola verdadeiramente inclusiva.

No âmbito do ODS 4 apresentado no IDSC-BR o município de estudo apresenta bons resultados nas metas e nos indicadores analisados pela plataforma... Porém, durante o processo de coleta de dados, os entrevistados demonstraram a incerteza

de resposta aos questionamentos relacionados a promoção do ODS 4 nos espaços escolares. Com isso, questiona-se: mesmo que o município apresente bons resultados, a gestão acataria sugestões para melhor conscientização desta Agenda para melhor condução das práticas e promover a melhora do indicador?

Pimentel (2019) ressalta que a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável é um instrumento imprescindível para a promoção de qualidade para todos. Entender que a educação é um direito humano e as políticas educacionais de cada país devem levar em conta que, além de assegurar o acesso, precisa garantir os espaços de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, alicerçadas de nos princípios da equidade e da inclusão, com professores capacitados e com o devido conhecimento da Agenda.

Esta é uma das ações proposta por este estudo, para que além do cumprimento do ODS 4 nas vias de publicação do Objetivo, os profissionais que operam no atendimento da educação alcancem maior entendimento do trabalho que estão realizando diariamente nos espaços escolares. Para a análise e operacionalização do ODS 4 no município de Igrejinha/RS, adota-se a abordagem do ciclo das políticas públicas conforme sistematizado por Secchi (2013). Tal lente analítica permite compreender a trajetória da política educacional não como um evento estático, mas como um processo composto por fases interdependentes: a identificação do problema, formação da agenda, formulação, implementação e avaliação. A aplicação desta perspectiva torna-se relevante, uma vez que a meta de “Educação de qualidade” exige um esforço contínuo que ultrapassa o planejamento estratégico, adentrando a complexidade da execução local, tornando assim, a teoria do ciclo de políticas públicas atua como um mapa que possibilita identificar nas ações municipais, o fluxo entre a intenção política (formulação) e a entrega do direito à educação ao sujeito (processo de implementação e avaliação).

Ao analisar os dados coletados do município de Igrejinha, observou-se que a etapa de implementação do atendimento escolar apresenta particularidades que dialogam com as fragilidades apontadas por Secchi (2013) quanto à necessidade de um entrosamento constante entre as diretrizes formuladas e a prática cotidiana. Os dados coletados revelaram que, embora existam as diretrizes estruturantes para viabilizar o ODS 4 em Igrejinha, há um hiato na percepção dos profissionais que atuam na ponta do atendimento escolar. Portanto, a implementação das ações não

ocorre de forma linear, sendo atravessada pela necessidade de uma mediação pedagógica que traduza a norma em uma prática intencional.

Ao articular as questões norteadoras deste estudo com a lente analítica do ciclo de políticas públicas foi possível diagnosticar que, embora o município apresente um êxito significativo na etapa de implementação quantitativa assegurando 97% do atendimento nos espaços escolares, há uma lacuna crítica na fase de formulação estratégia e na consecução da meta 4.7. Para esta etapa, retoma-se o conteúdo do quadro 7 (vide página 44) nomeado como “referência da pesquisa” como forma de responder às questões que nortearam este estudo: com relação a questão norteadora sugerida a) “Quais são as práticas (políticas educacionais) criadas pela gestão pública que visam a promoção e a integração de temas relacionados ao ODS 4?”

No que tange às práticas criadas pela gestão, observou-se que a agenda educacional local tem conferido ações voltadas à educação ambiental, que embora são importantes, tais iniciativas configuram apenas um recorte parcial do que preconiza a meta 4.7 a qual demanda a integração de eixos transversais como direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz e cidadania global. A pesquisa indica que, na etapa de formulação não foram identificados mecanismos robustos de integração desses temas complexos no currículo, resultando em uma prática que se limita ao meio ambiente.

Quanto à b) “A gestão fomenta parcerias com organizações não governamentais, instituições acadêmicas e empresas locais para apoiar e enriquecer as práticas educacionais voltadas para a sustentabilidade da qualidade da educação no município de Igrejinha?”

Quanto às parcerias e mecanismos de monitoramento, o estudo identificou que a gestão ainda carece de estratégias transversais para fomentar o engajamento como por exemplo: instituições acadêmicas, empresas e organizações não governamentais com o foco específico no desenvolvimento sustentável integral. Além disso, a fase de avaliação do ciclo de políticas públicas mostrou-se fragilizado: inexistem mecanismos dentro do setor público local para o monitoramento do ODS 4, que permitam medir o progresso das metas estabelecidas neste objetivo. Esta percepção se deu principalmente pelo relato dos entrevistados basear-se no desconhecimento da Agenda 2030, como também, no entendimento de que o cumprimento se dá apenas através de projetos e práticas voltados ao cuidado do meio ambiente.

Para a questão c) “Quais são as práticas educacionais que as escolas

municipais de Igrejinha estão adotando para alcançar a Meta 4.7 do ODS 4?”

No que se refere às práticas adotadas pelas escolas municipais, os relatos dos entrevistados convergem para a existência de um conjunto de ações voltadas à sustentabilidade, predominantemente centradas em atividades cotidianas como a gestão de resíduos sólidos, a coleta seletiva e a execução de projetos de educação ambiental vinculados aos resíduos gerados no espaço escolar. É imperativo destacar que tais iniciativas são valiosas e constituem a base para a sensibilização dos estudantes quanto ao impacto humano no meio ambiente. Contudo, a coleta de dados aponta para uma redução do escopo da meta 4.7 ao relacionar-se apenas com estes eixos ambientais.

No discurso dos entrevistados, foi possível identificar que há uma grande preocupação com o resultado do IDEB e que nos encontros formativos é uma das pautas principais de diálogo, e que tanto os gestores e os professores precisam estar em constante movimento para perceber quais as turmas ou espaços escolares não estão apresentando o rendimento idealizado ao estabelecer a meta para o IDEB.

Em suma, a transposição da meta 4.7 para o cotidiano escolar em Igrejinha encontra-se represada por uma interpretação limitada do conceito de desenvolvimento sustentável. Os dados coletados sugerem que as diferenças existentes entre a diretriz e a prática não reside na falta de interesse, mas sim na ausência de uma formulação política que converta o ODS 4 como um todo em uma diretriz pedagógica clara e integrada à diversidade cultural e social que a agenda global exige.

É importante retomar que embora o desenvolvimento sustentável seja o pilar central da referida meta, ele não se esgota na gestão de resíduos. Sob a ótica do ODS 4, a sustentabilidade deve ser compreendida na sua multidimensionalidade, integrando a cultura de paz, a igualdade de gênero, o respeito aos direitos humanos e a cidadania global (Martins et al, 2024).

E por fim quanto à d) “Existem mecanismos de monitoramento e avaliação estabelecidos para medir o progresso das escolas em relação à Meta 4.7, como relatórios regulares e ajustes nas políticas conforme necessário para melhorar a eficácia das práticas educacionais?” confirma-se o fato de que não há a existência de mecanismos de monitoramento das práticas relacionadas a implementação e manutenção do ODS 4, como também, à meta 4.7. Na ausência desta etapa de avaliação ou acompanhamento das práticas exercidas nos espaços escolares, o ciclo da política pública torna-se incompleto pois o feedback necessário para o ajuste das

ações ou para a melhoria da qualidade do ensino não é processado, perpetuando o isolamento das práticas pedagógicas em relação aos objetivos globais da Agenda 2030 (Martins et al, 2024).

Conforme evidenciado neste estudo, tem-se a predominância de profissionais com formação consolidada na área de atuação, com graduação exigida conforme a exigência consolidada no âmbito do Plano de Carreira do Magistério, regulamentada na Lei Municipal nº 5.126/2018, e em alguns casos com pós-graduação para melhoria do atendimento nos espaços escolares. Ainda assim, é possível adequar a sugestão de programas de formação continuada para estes profissionais, como por exemplo, momentos de aproximação das práticas já realizadas nos espaços escolares com as metas existentes no ODS 4. Por vezes, os profissionais não possuem conhecimento desta política, e consequentemente, não percebem que as ações planejadas nos espaços escolares contemplam o que está previsto no ODS 4.

Embora seja possível encontrar vastas opções de materiais de divulgação sobre o conteúdo desta política a respeito da Agenda 2030 e em específico o ODS 4, reitera-se que mesmo assim, o desconhecimento por parte dos agentes do setor da educação se faz presente.

Com o intuito de modificar este cenário apresentado, é possível propor um conjunto de estratégias para fazer com que o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 seja de conhecimento, e que de forma efetiva, seja implementado no setor da educação do município de estudo tanto pelos estabelecimentos que pertencem à rede pública de atendimento, quanto à rede privada, e também, na tentativa de parcerias público-privadas.

Parte deste conjunto de ações temos (a) gerenciamento do planejamento das ações realizadas nos espaços escolares, que promovam ações voltadas à meta 4.7 do ODS 4 (b) um ciclo de formações continuadas para o quadro de profissionais gestores (c) um ciclo de formações continuadas para o quadro de profissionais docentes (d) o compartilhamento das ações realizadas dentro dos espaços escolares com a comunidade escolar (e) parceria entre instituições do setor privado com o público, que viabilizem ações voltadas à Agenda 2030 (f) distribuição de cartilhas virtuais informativas à comunidade escolar, elaboradas em conjunto aos alunos da rede pública;

É fato que um grande aliado para a inovação de ações no setor público é a educação, e que através de perfis públicos existem ferramentas para promover ações

em prol do ODS 4, visto que a educação reverbera em qualificação profissional que expressam mudanças no contexto social. Assim, propõe-se a criação de um ciclo de formação continuada cujo objetivo é transpor esse hiato entre o planejamento das ações por parte da gestão do município, e a prática em espaços escolares, permitindo que o profissional de ponta atue como um agente consciente na etapa de implementação do ODS 4.

Para o atendimento da proposta (a) propõe-se a implementação de um sistema estruturado de monitoramento das ações pedagógicas, voltando ao gerenciamento do planejamento escolar alinhado à meta 4.7. Este dispositivo visa superar a fragmentação das iniciativas atuais, estabelecendo critérios para que as atividades realizadas nos espaços escolares sejam formalmente registradas e conectadas aos indicadores de desenvolvimento sustentável, permitindo assim, uma avaliação contínua da efetividade das políticas públicas no âmbito local.

Conforme preconizado por Secchi (2013) ao adotar tais medidas, o município deixa de tratar a política pública como uma sequência linear, passando a entendê-la como um processo dinâmico onde a formação continuada e as parcerias institucionais operam como dispositivos de ação. Estas ações qualificam o atendimento escolar e promovem a qualificação profissional necessária para que o fazer docente reverbere em mudanças reais no contexto social de Igrejinha, alinhando a prática municipal a complexidade das metas globais da Agenda 2030.

Como proposta (b) a sugestão de previsão de períodos de formação continuada volta ao quadro de gestores de âmbito municipal, através de cursos disponibilizados no ano de 2026 no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Essa plataforma oferece uma vasta curadoria de cursos certificados e alinhados às diretrizes nacionais, permitindo que a rede municipal de Igrejinha acesse estes conteúdos de qualidade técnica sobre metodologias ativas, educação digital, sustentabilidade e gestão escolar sem custos adicionais de implementação pela administração. No quadro abaixo, foram selecionados alguns dos cursos que estão disponíveis para realização e na coluna ao lado está a relação que estabelecem com a Agenda 2030:

Quadro 20 – Relação de cursos ofertados pelo governo federal com interface aos ODS

Curso	Carga Horária	Instituição de oferta	Relação com a Agenda 2030
Clube de Humanidades e Cidadania	40h	AVAMEC	ODS 4.7 (educação para cidadania global; ODS 10 (redução das desigualdades);
Clube de Letramento Científico	40h	AVAMEC	ODS 4 (educação de qualidade); ODS 13 (educação para sustentabilidade);
Guia de Apoio ao Desenvolvimento de Gestores Escolares	40h	AVAMEC	ODS 4 (gestão educacional eficiente);
Adolescências: esfericidades e acolhimento	40h	AVAMEC	ODS 4 (equidade educacional); ODS 5 (igualdade de gênero);
Inteligência Artificial na Educação	40h +	AVAMEC	ODS 4 (inovação educacional); ODS 9 (tecnologia e inovação);
Cursos de Educação Ambiental e Saúde	20h – 60h	AVAMEC	ODS 3 (saúde); ODS 4; (desenvolvimento sustentável); ODS 13 (condições climáticas);

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do AVAMEC, 2026.

Esta estratégia dialoga diretamente com a implementação da meta 4.7 do ODS 4, pois incluindo esta proposta nas ações de planejamento promovidas pela gestão sinaliza o compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo, e assegura a aquisição de conhecimento técnico de qualidade pelos profissionais que atuam na ponta do atendimento da educação básica.

No âmbito do corpo docente (c), o ciclo de formação assume o papel de dispositivo de transposição entre a teoria e a prática pedagógica. Compreende-se que a adesão docente às iniciativas da gestão administrativa oportuniza ao professor um movimento de ressignificação do fazer pedagógico, no qual o docente se reconhece como sujeito central na etapa de implementação das políticas públicas. Esta ação é proposta na intenção de superar a dicotomia evidenciada nesta pesquisa, oferecendo fundamentos teóricos para que os docentes desenvolvam a capacidade de planejar ações com intencionalidades voltadas os objetivos globais de desenvolvimento sustentável.

Sugere-se ainda, a promoção de estratégias de compartilhamento (d) das ações dentro dos espaços escolares com outros espaços, como por exemplo: o que uma unidade escolar promove que poderia ser aproveitado em outra unidade escolar. Por vezes, durante o período de coleta de dados os entrevistados relaram que não tinham conhecimento de todos os projetos que havia no espaço escolar. Ao tornar visíveis os projetos desenvolvidos, a escola cumpre sua função de território e

cidadania, permitindo que a comunidade escolar acompanhe o progresso das atividades desenvolvidas, e também, o progresso das metas relacionadas ao ODS 4.

Propõe-se também, parcerias entre instituições públicas com instituições privadas (e), como por exemplo, o governo municipal estabelecer conexões com o sistema privado, que tratando da realidade de Igrejinha há o sistema FIERGS que oferece atualmente o atendimento de programas voltados para a educação, como o contraturno escolar tecnológico que atende crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 14 anos, no turno inverso escolar.

Além disso, articulação estratégica entre o poder público municipal e o sistema configura-se como um sistema colaborativo de governança de alto potencial para a promoção de educação de qualidade em nível global. Ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes e diversificar as experiências formativas contribui para a educação das desigualdades educacionais, ao priorizar o atendimento de estudantes em ambientes que promovam as competências do século XXI, como o pensamento computacional, a cultura maker e a resolução de problemas (Sesi/RS, 2026).

Torna-se possível, ainda a distribuição de material (f) virtuais informativos, produzidos de forma colaborativa entre a gestão escolar, os profissionais docentes e os discentes dos espaços escolares. Esta ação além de disseminar o conhecimento para toda a comunidade escolar, promove o protagonismo ao estudante e reforça a importância da democratização do acesso à informação como ferramenta para a cidadania global.

Ao retomar os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos apresentados inicialmente no quadro 21, constata-se que a pesquisa alcançou os propósitos traçados no período de elaboração do projeto. Por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, da análise documental e da articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado, foi possível identificar o desempenho do município de Igrejinha em relação ao ODS 4, bem como compreender as percepções dos atores sociais envolvidos acerca da meta 4.7, e das práticas educacionais desenvolvidas no contexto municipal. Dessa forma, compreende-se que os objetivos foram contemplados no decorrer desta dissertação, permitindo responder ao problema de pesquisa e ampliar as discussões acerca da relação entre educação, desenvolvimento sustentável e políticas públicas educacionais no contexto local.

Quadro 21- referência da pesquisa com síntese final

PROBLEMA: Diante disso questiona-se: Quais são as práticas educacionais exercidas por escolas municipais de educação básica do município de Igrejinha com relação à meta 4.7 do ODS 4?
OBJETIVO GERAL: Analisar a efetividade da meta 4.7 que compõe o ODS 4 nas escolas públicas que atendem a educação básica, da rede municipal de ensino do município de Igrejinha.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: d) Identificar o desempenho do município de Igrejinha quanto ao ODS 4; e) Analisar as percepções dos atores sociais envolvidos com a meta 4.7 em relação ao ODS 4; f) Sugerir um conjunto de ações que viabilizem a efetividade do Objetivo de Desenvolvimento nº 4 (ODS 4) nos ambientes escolas do município selecionado;
QUESTÕES NORTEADORAS: • Quais são as práticas (políticas educacionais) criadas pela gestão pública que visam a promoção e a integração de temas relacionados ao objetivo de desenvolvimento sustentável 4 “Educação de qualidade”? • A gestão fomenta parcerias com organizações não governamentais, instituições acadêmicas e empresas locais para apoiar e enriquecer as práticas educacionais voltadas para a sustentabilidade da qualidade da educação no município de Igrejinha? • Quais são as práticas educacionais que as escolas municipais de Igrejinha estão adotando para alcançar a Meta 4.7 do ODS 4? • Existem mecanismos de monitoramento e avaliação estabelecidos para medir o progresso das escolas em relação à Meta 4.7, como relatórios regulares e ajustes nas políticas conforme necessário para melhorar a eficácia das práticas educacionais?
SÍNTESE FINAIS: • Indica uma rede de ensino com uma rede estrutural consistente e com reconhecimento em avaliações externas; • Demonstra aderência documental formal à Agenda 2030 e demais políticas educacionais, mas não garante por si só, a efetiva incorporação no cotidiano escolar; • Predomínio de gestão centralizada na rede municipal, com valorização dos indicadores e reconhecimento externo dos resultados quantitativos; • Gestores possuem familiaridade com a política da Agenda 2030; atribuição do sentido de desenvolvimento sustentável; visão predominantemente setorial, centrada em dimensões ambientais ou financeiras; • Entre os gestores entrevistados, revela tensão no sentido de política educacional entre formação humana ampliada e a lógica do desempenho eficiente; • Os diretores com familiaridade superficial da Agenda 2030 e do ODS 4; desconhecimento da estrutura conceitual, com associação frequente a práticas ecológicas; • Os professores apresentam ausência do referencial da Agenda 2030; o desconhecimento do termo “desenvolvimento sustentável” no contexto educacional; • Professores apresentam o entendimento da qualidade da educação como soma do esforço coletivo dos professores; apontam para lacunas na formação continuada; • O principal desafio consiste em aproximar a gestão, a formação docente e a prática pedagógica de modo a transformar a aderência formal da política educacional intitulada Agenda 2030;

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Portanto, com o investimento em ações voltadas à educação de qualidade a partir de políticas públicas, propicia-se não só o conhecimento dos atores envolvidos na promoção deste bem, mas também amplia as oportunidades de ações em relação ao tema, gerando novas oportunidades à população do município.

A partir do exposto neste estudo, contribui-se para o desenvolvimento regional em busca da sustentabilidade, proporcionando através das ações aqui expostas, a melhora no atendimento da educação básica e pública do município, e consequentemente, uma população que usufrua da melhor versão da política pública.

Aproveita-se o espaço para a reflexão: a partir de ações que contribuam com o planejamento das ações voltadas ao ODS 4, o município contribuirá em conjunto para a elevação dos níveis dos demais ODS que compõe a Agenda 2030.

CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a analisar o setor da educação pública do município de Igrejinha/RS com relação à educação de qualidade ofertada, como forma de cumprir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), que pertence à Agenda 2030. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender de que modo as ações educacionais desenvolvidas no município se aproximam das metas vinculadas à educação de qualidade, bem como, identificar os elementos que favorecem ou limitam essa aproximação no contexto local.

A escolha do recorte territorial se deu por conta do elevado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com uma amostra composta por 06 atores. Como forma de contribuir com a sociedade e com as políticas públicas relacionadas à área da educação, mais especificamente o ODS 4, justificou-se analisar a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável: a implementação da Meta 4.7 do ODS 4 na rede básica de ensino de Igrejinha/RS”.

A relevância desta investigação reside na possibilidade de contribuir socialmente com a reflexão acerca das políticas públicas locais, uma vez que a análise das práticas implementadas em Igrejinha permitiu subsidiar, quando necessário, as reformulações de estratégias na busca de índices mais eficazes. Além disso, atribuiu-se importância ao estudo por sua contribuição ao debate acadêmico sobre o desenvolvimento regional, considerando que a educação constitui um eixo estruturante para a promoção de transformações sociais, econômicas e territoriais.

Justifica-se, portanto, a realização deste trabalho pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre a viabilização de políticas públicas educacionais alinhadas aos compromissos globais da Agenda 2030, especialmente no que se refere ao ODS 4. Ao relacionar esta diretriz ao contexto municipal, tornou-se possível compreender os desafios e as potencialidades da gestão administrativa do setor público de educação, evidenciando a importância de se construir estratégias capazes de dialogar com as demandas concretas da comunidade escolar e do desenvolvimento regional.

A pesquisa abordou, ainda, outros elementos centrais para a compreensão da educação de qualidade, como as condições de atendimento escolar, as práticas pedagógicas envolvidas nas unidades municipais e a forma como tais ações reverberam no desenvolvimento regional. Ao tratar dessas dimensões, o estudo

buscou ultrapassar a leitura restrita de resultados quantitativos, reconhecendo que a qualidade da educação envolve também a intencionalidade pedagógica, formação continuada, monitoramento das ações e o alinhamento de estratégias entre gestão, escola e comunidade escolar.

A partir da análise realizada ficou evidenciado que o município de Igrejinha apresenta indicadores positivos de desenvolvimento no âmbito educacional, como bons resultados no IDEB em nível de educação básica, nível considerado de alto desenvolvimento no quesito ODS 4 e elevado percentual de atendimento escolar através das taxas de matrículas e baixa evasão escolar. No entanto, também se constatou um desconhecimento por parte dos agentes principais da educação: os entrevistados não souberam responder as questões realizadas pela pesquisadora acerca do ODS 4 e educação de qualidade. Tal cenário demonstra que embora existam práticas educacionais já consolidadas, ainda há a necessidade de ampliar a compreensão sobre a dimensão mais ampla da educação para o desenvolvimento sustentável, especialmente à respeito da meta citada no objetivo geral deste estudo: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (IPEA, s.d.).

No decorrer da pesquisa, observou-se que de modo geral o entendimento sobre sustentabilidade e educação para o desenvolvimento sustentável tende a ser associado, prioritariamente, às ações ambientais. Dado este que revela uma interpretação parcial da Agenda 2030 e da diretriz proposta no ano de 2015 através dos 17 ODS, em específico o ODS 4 que visa a educação de qualidade. Dessa forma, o estudo oportunizou um olhar mais atento às ações desenvolvidas no município, contribuindo para a formulação de sugestões de melhorias para o setor educacional.

Retoma-se que ao adotar o entendimento de abordagem territorial para além de sua dimensão geográfica ou jurídico-administrativa, essa dissertação compreende o território como espaço usado, isto é, como o chão associado à identidade, ao trabalho, à residência, às trocas materiais e ao exercício concreto da vida social. Nessa perspectiva, o território não constitui apenas o cenário onde as políticas

públicas se realizam, mas uma mediação viva entre os sujeitos, instituições, normas, práticas e desigualdades historicamente produzidas.

Essa compreensão é particularmente relevante para pensar a educação, ao analisar o espaço escolar como uma instituição territorialmente situada, atravessada por condições sociais, econômicas, culturais e políticas que moldam suas possibilidades de atuação. O território, nesse sentido, não é um dado neutro: ela expressa relações de poder, assimetrias de acesso, diferentes densidades técnicas e informacionais, bem como, distintas formas de pertencimento e participação social.

A concepção do autor Milton Santos chama atenção para o fato de que a globalização tende a impor racionalidades externas aos lugares, enfraquecendo formas locais de regulação e ampliando processos de alienação dos sujeitos e dos espaços. Quando essa leitura é aproximada da educação brasileira, torna-se possível compreender parte de seu fracasso histórico não como resultado exclusivo da escola em si, mas como expressão de desigualdades territoriais persistentes, de políticas formuladas de maneira verticalizada e de uma frágil articulação entre educação, cidadania e vida concreta dos sujeitos nos lugares onde vivem.

Nesse viés de leitura, o entendimento de qualidade da educação brasileira não pode ser reduzido a indicadores de rendimento, evasão ou aprendizagem insuficiente. Ele também se manifesta quando os espaços escolares deixam de reconhecer o território como dimensão construtiva da formação humana, quando ignora os saberes, as experiências e as contradições do lugar, ou quando submete apenas a racionalidades externas, frequentemente orientadas por metas abstratas e pouco sensíveis as realidades locais. Pensar a educação a partir de Milton Santos exige, portanto, reconhecer que os problemas educacionais também são problemas territoriais, porque dizem respeito ao modo como a vida social se organiza, distribui oportunidades e produz exclusões em diferentes contextos.

Assim, a abordagem territorial fortalece a análise da Meta 4.7 do ODS 4 ao permitir compreender que a educação de qualidade não se efetiva somente por diretrizes amplas, mas pela maneira como essas diretrizes ganham materialidade nos territórios usados, nas práticas escolares, nas relações institucionais e nas experiências cotidianas dos sujeitos. Isso significa que promover educação para a cidadania, para a sustentabilidade, para os direitos humanos e para a valorização da diversidade requer considerar o território como espaço vivido, lugar de pertencimento, conflito, possibilidade e construção coletiva.

Como limitação do estudo destaca-se o processo de acesso e diálogo com o agente responsável pelo planejamento da Secretaria de Educação do município, uma vez que foi indicado um entrevistado que atualmente ocupa uma das coordenações da educação básica para contato com a pesquisadora, e participação no processo de coleta de dados. Ainda que essa situação não tenha inviabilizado a execução da pesquisa, ela impôs restrições ao aprofundamento de determinadas informações institucionais, o que demonstra a importância de ampliar, em estudos futuros, os canais de escuta e participação dos diferentes atores envolvidos na gestão educacional.

Por fim, considera-se atendido o objetivo central deste estudo ao analisar a existência de proximidade entre as práticas educacionais no município de Igrejinha/RS e o ODS 4, bem como, ao identificar quais ações são exercidas pelas escolas municipais de educação básica nesse processo. Em termos gerais, constatou-se que em razão do desconhecimento da Agenda 2030 e das implicações do ODS 4, a sustentabilidade vem sendo associada de modo predominante às práticas ambientais escolares, o que evidencia a necessidade de ampliar a compreensão sobre a educação de qualidade em sua dimensão integral.

Diante do exposto, este estudo reforça sua relevância ao indicar possibilidades de aprimoramento das políticas públicas educacionais no município, ao mesmo tempo em que abre caminho para novas investigações. Entre os desdobramentos futuros, sugerem-se estudos voltados à análise da implementação do conjunto de ações e à avaliação dos impactos das ações propostas nessa dissertação. Ademais, é desejo da pesquisadora que este estudo contribua para a valorização da educação como fator de desenvolvimento de um sujeito integral, capaz de contribuir no desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; SILVA, F. Governança e ODS no território: desafios da articulação multissetorial. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 112–135, 2023.

ALVES, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593–2608, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15822. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15822>. Acesso em: 11 maio 2026.

AMADIGI, F. R. et al. Comparação Brasil-Portugal: educação, saúde e desenvolvimento social à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 78, n. 1, 2025. DOI: 10.1590/0034-7167-2024-0047pt. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2024-0047pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil: Igrejinha/RS. Brasília: PNUD; IPEA; FJP, 2023. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/431010>>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BARREIRO, G. S. de S.; FURTADO, R. P. M. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 293–314, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/QhFKxBfp3kxnh89dtDNwS3D/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1–18, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/f3FkSkCpxdf3GjrJpHdzrDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2026. DOI: 10.1590/S1981-77462008000100001.

BORGES, E. M.; CASTRO, M. C. P. S. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 39, p. 8–26, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i39.3294. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/3294>. Acesso em: 5 maio 2026.

BORGES, M. C. A. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **ConPEDI Law Review**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 219–233, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE): a trajetória de uma lei**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. 40 p. (Série Legislação, n. 20). Disponível em: [indique repositório ou acesso físico]. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2022: população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Igrejinha (RS)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/igrejinha.html>. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da educação básica 2021**. Brasília: INEP, 2022. In: IBGE Cidades. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/igrejinha.html>. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da educação básica 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://primeirainfanciaemdados.org.br/municipios/igrejinha-rs/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: a trajetória de uma lei**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2014. 40 p. (Série Legislação, n. 20). Disponível em: [indique repositório ou acesso físico]. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Cidades sustentáveis**. Brasília, DF: MMA, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/meio-ambiente-urbano-recursos-hidricos-qualidade-ambiental/cidades-verdes-resilientes/cidades-sustentaveis>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundação João Pinheiro. **Atlas do Desenvolvimento Humano**

no Brasil. Brasília, DF: PNUD, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CESAR SILVA GUERRA, S.; RODRIGUEZ, M. C. **A insustentabilidade do conceito de desenvolvimento sustentável: a decolonialidade como ruptura epistemológica para uma nova relação humanidade-natureza.** *Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 116–137, 2024. DOI: 10.21680/1982-310X.2024v17n2ID36726. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoogarantiadedireitos/article/view/36726>. Acesso em: 5 maio 2026.

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. **A UNESCO e a Declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na agenda mundial para Educação 2030.** *Educere et Educare*, [S. l.], v. 15, n. 37, 2021. DOI: 10.17648/educare.v15i37.24389. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389>. Acesso em: 6 maio 2026.

COSTA, M. A.; MARGUTI, B. O.; FAVARÃO, C. B. **Localizando Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: desafios de municípios mais populosos e com alta vulnerabilidade socioeconômica para a implementação da Agenda 2030.** *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 74, n. 4, p. 734–757, 2023. DOI: 10.21874/rsp.v74i4.9995. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/9995>. Acesso em: 11 maio 2026.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. **Direito à educação como educação ao direito.** *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, 2023.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Resolução 217 A (III), Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 dez. 1948.** Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 18 fev. 2026.

ECHEVERRÍA, P. **Revisiting the sense of education from a critical perspective to contribute to social justice.** *Power and Education*, v. 15, n. 2, p. 122–131, 2022. DOI: 10.1177/17577438221116030. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/17577438221116030>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, K. S. **Educação de qualidade para todos: que qualidade?.** *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 2–13, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.37. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/33>. Acesso em: 5 maio 2026.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030 (GT AGENDA 2030). **Papel de professores e professoras é crucial para o desenvolvimento sustentável.** 2018. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/2018/10/15/papel-de-professores-e-professoras-e-crucial-para-o-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

HENRICHES, J. A.; MEZA, M. L. F. G. de. **Governança multinível para o desenvolvimento regional: um estudo de caso do Consórcio Intermunicipal da Fronteira. urbe.** *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 124–138, jan./abr. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta.** *Agência de Notícias*, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 13 mar. 2026.

IGREJINHA (RS). Lei nº 5.126, de 03 de agosto de 2018. **Dispõe sobre o regime jurídico e plano de carreira do magistério público municipal.** Igrejinha: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-igrejinha-rs>. Acesso em: 28 mar. 2026.

IGREJINHA. Prefeitura Municipal de Igrejinha. **Lei Ordinária nº 3.898, de 29 de dezembro de 2008.** Igrejinha: Prefeitura Municipal, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-igrejinha-rs>. Acesso em: 28 mar. 2026.

IGREJINHA. Prefeitura Municipal de Igrejinha. **Lei Ordinária nº 5.846, de 2025.** Igrejinha: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: <https://leggicomunali.it/a/rs/i/igrejinha/lei-ordinaria/2025/585/5846>. Acesso em: 28 mar. 2026.

IGREJINHA. Prefeitura Municipal de Igrejinha. **Secretaria de Educação.** Igrejinha: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://igrejinha.rs.gov.br/secretaria.php?id=6>. Acesso em: 28 mar. 2026.

IGREJINHA. Prefeitura Municipal de Igrejinha. **Secretarias e Departamentos.** Igrejinha: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://www.igrejinha.rs.gov.br/secretarias.php>. Acesso em: 28 mar. 2026.

IGREJINHA. **Plano Municipal de Educação 2015–2025.** Igrejinha: Prefeitura Municipal de Igrejinha, 2015. Disponível em: [insira o link ou repositório]. Acesso em: 28 mar. 2026.

INEP/MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 28 fev. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Igrejinha (RS).** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/igrejinha.html>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INSTITUTO CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades–Brasil: Igrejinha/RS**. São Paulo: Instituto Cidades Sustentáveis, 2024. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/profiles/4310108/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **A Agenda 2030 e os ODS no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Ipea, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **ODS 4: Educação de qualidade**. Brasília, DF: Ipea, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Reportagens e matérias. Desafios do Desenvolvimento**. Brasília, DF: Ipea, [s.d.]. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1162%3Areportagens-materias&Itemid=39. Acesso em: 15 dez. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): resultados por município**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 30 abr. 2026.

INSTITUTO PENÍNSULA. **A qualidade do professor brasileiro: significado, impacto e políticas sistêmicas de aperfeiçoamento da oferta e desempenho docente**. São Paulo: Instituto Península, 2024. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2024/04/IP_QualidadeProfessor_PDF_V3.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

JACOBI, P. R. et al. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: desafios para a sustentabilidade territorial**. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 15, n. 4, p. 22–40, 2020.

KOKKINOPOULOU, E.; VRONTIS, D.; THRASSOU, A. **The impact of education on productivity and externalities of economic development and social welfare: a systematic literature review**. *Central European Management Journal*, [S. l.], v. ahead-of-print, n. ahead-of-print, 2024. DOI: 10.1108/CEMJ-04-2024-0124. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/CEMJ-04-2024-0124/full/html>. Acesso em: 21 fev. 2026.

KRONEMBERGER, D. M. P. **Os desafios da construção dos indicadores ODS globais**. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 40–45, 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000100012. Acesso em: 4 maio 2026.

LE MOS, J. J. S.; LIMA, P. V. P. S.; SILVA, A. C. F. **Desenvolvimento sustentável: paradigmas, conceitos, dimensões e estratégias de avaliação**. *Revista do Tribunal de Contas da União*, Brasília, DF, n. 129, p. 11–28, 2012. Disponível em:

<https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/112/109>. Acesso em: 30 abr. 2026.

MARTINS, A. L. J.; MIRANDA, W. D.; SILVEIRA, F.; PAES-SOUSA, R. **A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como estratégia para equidade em saúde e territórios sustentáveis e saudáveis**. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 48, n. spe1, e18828, 2024.

MASUDA, H. et al. **Exploring the role of local governments as intermediaries to facilitate partnerships for the Sustainable Development Goals**. *Sustainable Cities and Society*, v. 82, 103883, 2022. DOI: 10.1016/j.scs.2022.103883. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.scs.2022.103883>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Ó, C. F.; SANTOS, C. V.; LORENZI, C. C. B. **O conceito de política pública e política educacional: debates além da legislação**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, e023071, 2023. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18141>. Acesso em: 28 fev. 2026.

OBJETIVO de Desenvolvimento Sustentável 4: **uma meta educacional para alcançar educação equitativa e de qualidade**. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 174, 2022. DOI: 10.36941/ajis-2022-0159. Disponível em: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/13111>. Acesso em: 13 mar. 2026.

OKTOBERFEST de Igrejinha. **A Oktober: história**. Igrejinha, RS: AMIFEST, 2026. Disponível em: <https://www.oktoberfest.org.br/a-oktober#historia>. Acesso em: 30 mar. 2026.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Desigualdades educacionais: desafios e estratégias para promover a equidade no sistema educacional**. *Revista ARAC*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 1506–1521, out. 2024. DOI: 10.56238/are-v6n2-064. Disponível em: [link do PDF]. Acesso em: out. 2024.

ONU. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York: United Nations, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 12 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU Brasil. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF: ONU Brasil, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York: ONU, 16 dez. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econômicos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PAZ, E. S. R.; GEVEHR, D. L. **Representações sociais do urbano na imprensa: um estudo sobre a “cidade da Oktoberfest”, no Vale do Paranhana – o processo de construção da sua identidade cultural e seus impactos**. In: GRIEBELER, M. P. D.; RIEDL, M.; FROHLICH, E. R. (Org.). **Desenvolvimento Regional em Perspectiva**, v. II. Porto Alegre: Conceito, 2017. p. 55–69.

PIAO, R. S. et al. **Guest editorial: The UN sustainable development goals and management theory and practice**. *RAUSP Management Journal*, v. 57, n. 4, p. 358–361, 2022. DOI: 10.1108/RAUSP-09-2022-269. Disponível em: [link do PDF]. Acesso em: 16 fev. 2026.

PIMENTEL, G. S. R. **O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU**. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22–33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 4 maio 2026.

QUIROGA, F. L.; PAOLUCCI, B. A. **Revisitando os clássicos: as contribuições de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber para a sociologia da educação**. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. e34614, 2020. DOI: 10.15448/2179-8435.2020.1.34614. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34614>. Acesso em: 15 dez. 2025.

RAEDER, S. T. O. **Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas**. *Perspectivas em Políticas Públicas*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 121–146, 2015. Disponível em: <https://revista.uemg.br/revistapp/article/view/856>. Acesso em: 30 abr. 2026.

RIBEIRO, P. J. de M.; GUEDES, M. de A.; PAGANOTO, B. S. **Agenda 2030-UNESA: uma análise da percepção ao desenvolvimento sustentável**. *Revista Caribeña*, [S. l.], v. 1, p. 85–103, 2023. DOI: 10.55905/rcssv12n1-005. Disponível em: <https://www.revistacaribena.com/ojs/index.php/rccs/article/view/2549>. Acesso em: 11 maio 2026.

RODRIGUES, J. P.; RODRIGUES, E. P.; BASTOS, J. M. **Formação continuada de professores no Brasil: estado da arte das fundamentações teóricas e políticas para o fortalecimento da docência**. *ARACÊ*, v. 7, n. 10, e8918, 2025.

RODRIGUES, K. F.; RIPPEL, R. **Desenvolvimento Sustentável e Técnicas de Mensuração**. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 73–88, 2015. DOI: 10.5585/geas.v4i3.387. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/geas/article/view/9981>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ROMUALDO, J. B. **Educação de qualidade: o quarto objetivo da Agenda 2030 como orientador de ações e práticas sustentáveis**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 19, 28 maio 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/19/educacao-de-qualidade-o-quarto-objetivo-da-agenda-2030-como-orientador-de-aco-es-e-praticas-sustentaveis>. Acesso em: 11 maio 2026.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHÄFER, Murilo Billig; SILVA, Eva Cristina Leite da. Conhecimento e aplicação da agenda 2030 nas unidades de arquivo das instituições federais de ensino superior da Região Sul do Brasil. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 647–668, 2022. DOI: 10.26512/rici.v15.n3.2022.41254. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/41254>. Acesso em: 10 maio 2026.

SEDUC-RS. *Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI-RS. Contraturno tecnológico. Disponível em: <https://educacao.sesirs.org.br/contraturno-tecnologico>. Acesso em: 4 maio 2026.

SILVA, A. P.; SOUZA, M. J. Educação e desenvolvimento local: a Agenda 2030 nos municípios. *Revista de Desenvolvimento Regional*, v. 15, n. 2, p. 45–67, 2020.

SILVA, J. M. da; FONTOURA, J. S. D. de Á. Educação de qualidade para todos? Tensões e contradições nas diretrizes dos organismos internacionais. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 17, e91003, p. 1–24, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/download/91003/56597/369312>. Acesso em: 4 maio 2026.

SILVA, M. de F. O. e; JESUS, E. M. de; MOZZER, G. N. de S. Fundamentos da educação integral e desenvolvimento regional: articulações teóricas. *ARACÊ*, v. 7, n. 9, e8044, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8044>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SOARES, Natalia Aparecida; FARIAS, Maria Eloisa. Análise de práticas educativas buscando o pensamento complexo num centro de Educação Ambiental, em Igrejinha-RS. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 152–172, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6133>. Acesso em: 7 maio 2026.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 20, p. 20–45, jul./dez. 2008. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SPADA, A.; FIORE, M.; GALATI, A. The impact of education and culture on poverty reduction: evidence from panel data of European countries. *Social Indicators Research*, [S. l.], 2023. DOI: 10.1007/s11205-023-03155-0. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10265551/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

STECANELLA, E. M.; OLSSON, G. Pesquisa, desenvolvimento e tecnologia: um olhar nos caminhos da Agenda 2030 da ONU. *REI - Revista Estudos Institucionais*, v. 8, n. 3, p. 378-397, 2023. DOI: 10.21783/rei.v8i3.587. Disponível em: <https://estudosinstitucionais.emnuvens.com.br/REI/article/view/587>. Acesso em: 16 fev. 2026.

VASCONCELOS, K. C. de A.; SILVA JUNIOR, A. da; SILVA, P. de O. M. da. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 45–75, jul./ago. 2013.

ZANONI, B. L.; OLIVEIRA, S. A. de. Reflexões sobre o sentido de sustentabilidade em organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 1–20, 2023.

ZORZO, F. B. et al. Desenvolvimento sustentável e Agenda 2030: uma análise dos indicadores brasileiros. *Revista Gesto & Desenvolvimento*, Novo Hamburgo, v. 19, n. 2, p. 160-182, jul./dez. 2022. DOI: 10.25112/rgd.v19i2.3114. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rgd.v19i2.3114>. Acesso em: 16 fev. 2026.

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

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que tem como tema **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e a educação como fator de desenvolvimento** de responsabilidade da mestrandia Milena Lehn, do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara/RS, sob orientação do professor Dr. Prof. Dr. Marcos Paulo Dhein Griebeler.

O objetivo central do estudo é “Analisar a efetividade da meta 4.7 que compõe o ODS 4 nas escolas públicas que atendem a educação básica, da rede municipal de ensino do município de Igrejinha/RS”. Este estudo justifica-se devido a importância para a sociedade pois com a aplicação prática dos resultados do estudo, pode-se aumentar a consciência sobre a importância da educação como um fator de desenvolvimento sustentável, incentivando a participação da sociedade em iniciativas que promovam a contribuição para essa tomada de consciência.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A pesquisadora do projeto se compromete com o sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e com a privacidade da identidade dos participantes, e não fará uso dessas informações para outras finalidades, sendo obtido qualquer dado que possa identificá-lo na divulgação da pesquisa. Somente após a análise dos dados obtidos é que será divulgado o resultado coletivo referente ao estudo realizado.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa você estará amparado pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A sua participação consistirá em responder uma entrevista de perfil semiestruturado que contém 09 questões, que tem como finalidade esclarecer os objetivos. As questões serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu professor orientador. Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de dissertação e será examinada perante banca avaliadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido

em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/2016 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa resultará em aprofundamento da temática sobre tema Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e a educação como desenvolvimento que poderá acarretar outros estudos.

O presente estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível desconforto ao lhe fazer algumas perguntas pertinentes ao tema. Mas, se eventualmente isso ocorrer poderá se manifestar para a acadêmica e sua orientadora conforme explicitado neste termo.

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos ou questões éticas como participante deste estudo, você também pode contar com um contato imparcial junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faccat, situado no 2º piso do Prédio administrativo – Campus das Faculdades Integradas de Taquara.

Desde já agradeço sua disponibilidade na participação deste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer informações adicionais que possam ser necessárias. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa a pesquisadora. Este termo deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas deverão ser rubricadas, uma fica com você e a outra deve ser entregue à pesquisadora.

Pesquisadora: Milena Lehn

Tel.: (51) 99732-6413

E-mail: **milenalehn@sou.faccat.br**

Professor orientador: Dr. Marcos Paulo Dhein Griebeler.

Tel.: (54) 99714-7485

E-mail: **marcosdhein@faccat.br**

(Assinatura do Participante)

____ / ____ / ____
Dia mês ano

(Nome do Participante)

(Assinatura Pesquisador(a))

____ / ____ / ____
Dia mês ano

APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados para os professores das escolas municipais

I - PERFIL DO PROFISSIONAL

Identificação do profissional

Nome:

Idade:

Local de atuação:

Endereço profissional:

Formação profissional:

Área de atuação dentro do segmento da área da educação:

II – QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1. Como o município de Igrejinha tem promovido a educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas?
2. Fale sobre a sua percepção em relação ao atendimento prestados no município nas escolas de educação básica.
3. Na sua opinião, o que caracteriza uma educação de qualidade? Quais aspectos você considera essenciais para que ela seja alcançada no contexto escolar?
4. Você está familiarizado com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Se sim, poderia explicar o que sabe sobre ele e como acredita que ele se relaciona com a realidade educacional do município?
5. Ao planejar suas atividades e práticas pedagógicas, você considera que elas podem influenciar o desempenho dos alunos e, consequentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município? Se sim, de que forma?

III- QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL Nº 4 E A RELAÇÃO COM SUA ÁREA DE ATUAÇÃO

6. Você conhece a agenda 2030?

7. O que você sabe sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4?
8. Você considera que o município atua de forma sustentável por meio das políticas públicas adotadas pelos gestores? Cite exemplos.
9. Você acredita que as políticas educacionais do município contribuem para o desenvolvimento econômico da região? Se sim, de que forma?
10. Existe algum outro assunto que não foi abordado nesta entrevista, que você gostaria de contribuir?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C - Instrumento de coleta de dados para os gestores

I - PERFIL DO PROFISSIONAL

Identificação do profissional

Nome:

Idade:

Local de atuação:

Endereço profissional:

Formação profissional:

Área de atuação dentro do segmento da área da educação:

Área de atuação no setor de pesquisas:

II – QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL N° 4

1. Você conhece a agenda 2030?
2. O que você entende por Objetivo de Desenvolvimento Sustentável?
3. A instituição aborda temáticas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável nas diversas área de atendimento (educação, saúde, indústrias)?

III QUESTÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

4. O que vem a sua mente quando alguém lhe pergunta sobre o que é Desenvolvimento Sustentável?
5. De maneira geral, fale sobre a sua percepção acerca da realidade educacional no município de Igrejinha/RS.
6. Você faz uso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n° 4 ao conduzir suas atividades no setor da educação?
7. Existe algum outro assunto que não foi abordado nesta entrevista, que você gostaria de contribuir?

Muito obrigada pela sua participação!