

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

PAULO ROBERTO SARAIVA

Desempenho Educacional e Desenvolvimento: Uma Análise Contextual de Fatores
Intangíveis ao IDEB (Araricá, Rio Grande do Sul)

TAQUARA

2026

PAULO ROBERTO SARAIVA

**Desempenho Educacional e Desenvolvimento: Uma Análise Contextual de Fatores
Intangíveis ao IDEB (Araricá, Rio Grande do Sul)**

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: Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

TAQUARA

2026

PAULO ROBERTO SARAIVA

**Desempenho Educacional e Desenvolvimento: Uma Análise Contextual de Fatores
Intangíveis ao IDEB (Araricá, Rio Grande do Sul)**

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 30 de Abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Quadros Ruckert

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Paulo da Rosa

Universidade Feevale (FEEVALE)

Prof. Dr. Marcos Paulo Dhein Griebeler

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Dedico este trabalho aos professores que compreendem a educação como um processo de libertação humana; de modo especial, à Professora Iraci Fiedler, que, ao me alfabetizar, tornou-me livre.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma trajetória acadêmica é construída de forma isolada. Este trabalho é resultado de um caminho percorrido com o apoio, confiança e a presença de muitas pessoas e instituições que, de diferentes maneiras, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível.

Às Faculdades Integradas de Taquara, por acolherem este projeto de pesquisa e por proporcionarem um espaço acadêmico aberto ao diálogo e à reflexão, permitindo o desenvolvimento de estudos voltados à compreensão e ao aprimoramento das políticas públicas em nível local e regional.

Aos professores do programa de mestrado, pelo conhecimento compartilhado e pela dedicação à formação acadêmica. De modo especial, ao professor Daniel Luciano Gevehr, pela orientação cuidadosa, pela disponibilidade e pelas contribuições que ajudaram a qualificar e amadurecer esta pesquisa ao longo de sua construção.

Aos meus amigos Daiane, Davi, Dieison, Gilberto, Pedro e Renan, e à minha mãe Isaura, pelo incentivo permanente, pela compreensão nos momentos de maior dedicação aos estudos e pela confiança que sempre depositaram em mim.

À cidade de Araricá, que moldou minha trajetória pessoal e inspira muitas das inquietações e reflexões presentes neste trabalho.

Ao meu querido grupo de pesquisa, especialmente Cíntia e Milena, pela convivência acadêmica generosa, pelas discussões, leituras e reflexões compartilhadas, que contribuíram para o desenvolvimento das minhas habilidades e para o amadurecimento das ideias que sustentam esta dissertação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta caminhada acadêmica, deixo registrado meu sincero agradecimento.

“O desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam.” (Sen, 2010).

RESUMO

Esta dissertação analisa o desempenho educacional do Município de Araricá para além da métrica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), partindo da compreensão de que a qualidade da educação constitui fenômeno complexo, influenciado por fatores que extrapolam indicadores quantitativos. O objetivo geral é examinar o desempenho educacional municipal considerando a influência de fatores intangíveis – socioeconômicos, familiares, estruturais e profissionais – na compreensão da qualidade da educação. Como objetivos específicos, busca compreender o impacto desses fatores no processo de aprendizagem, investigar a percepção de professores, gestores, pais e administração pública acerca da educação local e analisar as políticas públicas educacionais do município, propondo diretrizes para o aprimoramento do sistema de ensino. A metodologia combina análise bibliográfica e documental com pesquisa de campo de natureza quali-quantitativa, realizada por meio de questionários aplicados aos diferentes atores da comunidade escolar. Os resultados indicam avaliação global positiva da rede municipal, porém revelam fragilidades relacionadas à valorização docente, às condições de trabalho, à infraestrutura escolar, ao envolvimento familiar e à estabilidade do corpo profissional. Observa-se que a valorização dos professores é percebida como parcial, distinguindo-se o esforço individual do apoio institucional efetivo. Constatou-se ainda que fatores como escolaridade dos pais, clima institucional e vínculo escola-comunidade influenciam significativamente o desempenho educacional. Conclui-se que o IDEB é instrumento relevante de monitoramento, mas insuficiente quando utilizado isoladamente, sendo necessária a articulação entre indicadores quantitativos e análise contextual dos fatores intangíveis que condicionam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: qualidade da educação. IDEB. fatores intangíveis. valorização docente. desenvolvimento regional.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the educational performance of the Municipality of Araricá beyond the metric of the Basic Education Development Index (IDEB), based on the understanding that educational quality is a complex phenomenon influenced by factors that go beyond quantitative indicators. The general objective is to examine municipal educational performance considering the influence of intangible factors — socioeconomic, familial, structural, and professional — in understanding the quality of education. The specific objectives are to understand the impact of these factors on the learning process, investigate the perceptions of teachers, school administrators, parents, and public authorities regarding local education, and analyze municipal educational policies, proposing guidelines for improving the education system. The methodology combines bibliographic and documentary analysis with a qualitative-quantitative field study conducted through questionnaires applied to different actors within the school community. The results indicate an overall positive evaluation of the municipal education system; however, they reveal weaknesses related to teacher appreciation, working conditions, school infrastructure, family involvement, and staff stability. Teacher appreciation is perceived as partial, distinguishing individual effort from effective institutional support. It was also found that factors such as parents' educational level, institutional climate, and school–community relationships significantly influence educational performance. It is concluded that IDEB is an important monitoring instrument but insufficient when used in isolation, making it necessary to articulate quantitative indicators with contextual analysis of intangible factors that condition the teaching-learning process and educational development.

Keywords: educational quality. IDEB. intangible factors. teacher appreciation. regional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Araricá na Região Metropolitana de Porto Alegre	20
Figura 2 - Despesas, matrículas, investimento <i>per capita</i> de Araricá e Região	77
Figura 3 - Recorte da avaliação pelo executivo municipal sobre o funcionamento adequado dos componentes da infraestrutura escolar	123
Figura 4 - Recorte da avaliação pela secretária de educação sobre o funcionamento adequado dos componentes da infraestrutura escolar	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos Participantes.....	97
Gráfico 2 - Parentesco do entrevistado com o aluno	98
Gráfico 3 - Idade do responsável entrevistado	99
Gráfico 4 - Nível de escolaridade do(a) responsável entrevistado(a).....	100
Gráfico 5 - Tempo de atuação na docência municipal de Araricá.....	102
Gráfico 6 - Tempo de permanência do corpo docente na mesma escola	102
Gráfico 7 - Etapas de atuação do corpo docente	103
Gráfico 8 – Formação acadêmica do corpo docente.....	104
Gráfico 9 - Distribuição da equipe diretiva por cargo desempenhado na escola	106
Gráfico 10 - Modalidade de atendimento das escolas	107
Gráfico 11 - Tempo de experiência dos gestores em gestão escolar	107
Gráfico 12 - Tempo de atuação em gestão na unidade escolar atual.....	108
Gráfico 13 - Número de residentes na casa do aluno	111
Gráfico 14 - Renda familiar mensal aproximada do entrevistado	112
Gráfico 15 - Alunos com acesso regular à internet para realizar atividades escolares.....	113
Gráfico 16 - Alunos com espaços adequados para estudos em casa	113
Gráfico 17 - Frequência com que pais/responsáveis auxiliam ou acompanham os alunos nas tarefas escolares.....	115
Gráfico 18 - Influência da escolaridade dos responsáveis no acompanhamento escolar	116
Gráfico 19 - Percepção das condições socioeconômicas dos alunos pelos docentes	117
Gráfico 20 - Percepção dos docentes quanto às dificuldades relacionadas à falta de recursos básicos pelos alunos	118
Gráfico 21 - Percepção das condições socioeconômicas dos alunos pelos gestores	119
Gráfico 22 - Interferência das condições socioeconômicas dos alunos no desempenho educacional segundo os docentes	120
Gráfico 23 - Interferência das condições socioeconômicas dos alunos no desempenho educacional segundo os gestores das unidades educacionais.....	121
Gráfico 24 - Percepção dos pais/responsáveis quando a estrutura e recursos físicos da escola	125
Gráfico 25 - Percepção dos pais/responsáveis quanto a influência das estruturas e recursos físicos das escolas no processo de aprendizagem.....	126
Gráfico 26 - Percepção dos docentes quanto a estrutura e recursos físicos da escola.....	126

Gráfico 27 - Percepção dos docentes quanto a influência das estruturas e recursos físicos da escolas no processo de aprendizagem	128
Gráfico 28 - Percepção dos gestores das unidades educacionais quanto a estrutura e recursos físicos da escola	128
Gráfico 29 - Percepção dos pais/responsáveis quanto a valorização dos professores pela escola e pelo município	134
Gráfico 30 - Avaliação dos docentes sobre a carga de trabalho atual	139
Gráfico 31 - Avaliação dos docentes sobre plano de carreira e remuneração no município..	139
Gráfico 32 - Percepção docente quanto à valorização de seu trabalho pela gestão da unidade escolar.....	140
Gráfico 33 - Percepção docente quanto à valorização de seu trabalho pela gestão da municipal	141
Gráfico 34 - Percepção docente quanto à valorização de seu trabalho e o possível impacto na qualidade do ensino ofertado.....	141
Gráfico 35 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à motivação geral do corpo docente da escola.....	142
Gráfico 36 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à relevância do plano de carreira e a remuneração docente como atração e manutenção de bons profissionais	142
Gráfico 37 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à adequação das condições de trabalho	143
Gráfico 38 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à influência da valorização docente nos resultados educacionais.	144
Gráfico 39 - Satisfação dos pais/responsáveis com o desempenho escolar do filho.....	147
Gráfico 40 - Satisfação dos docentes com o desempenho escolar dos alunos	153
Gráfico 41 - Classificação dos gestores das unidades educacionais sobre o envolvimento familiar nas atividades escolares e no acompanhamento pedagógico.....	156
Gráfico 42 - Frequência de participação da família nas reuniões e convocações da escola...	157
Gráfico 43 - Avaliação dos gestores sobre o desempenho geral dos alunos da escola	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desempenho no IDEB – Araricá e região	78
Quadro 2 - Estrutura dos instrumentos	82
Quadro 3 - Percepções dos pais ou responsáveis sobre a valorização docente pela escola e pelo município	135
Quadro 4 - Justificativas dos pais/responsáveis sobre por que a valorização docente influencia (ou não) a qualidade do ensino ofertado (categorias analíticas).....	137
Quadro 5 - Fatores que mais influenciam o aprendizado do estudante segundo pais/responsáveis	148
Quadro 6 - Desafios e estratégias institucionais.....	151
Quadro 7 - Percepções gerais dos docentes sobre o processo educativo.....	153
Quadro 8 - Percepções gerais dos gestores sobre o processo educativo	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama de dados municipais	21
Tabela 2 - Escolas Existentes no Município de Araricá.....	69
Tabela 3 - Evolução de Matrículas na Rede Municipal.....	72
Tabela 4 - Adequação e funcionamento adequado de itens da estrutura escolar segundo docentes	127
Tabela 5 - Adequação e funcionamento adequado de itens da estrutura escolar segundo gestores das unidades escolares.....	129
Tabela 6 - Percepção dos pais/responsáveis quanto a relação professor/alunos	133

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NSE	Nível Socioeconômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO.....	27
2.1	A Educação no Brasil	29
2.1.1	A Educação como Política Pública.....	30
2.1.2	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº. 4	33
2.2	A Relação entre Educação e Desenvolvimento	35
2.3	Histórico e Propósito do IDEB	40
2.3.1	Potencialidades do IDEB na Avaliação Educacional	43
2.3.2	Limitações do IDEB	44
2.4	Os Fatores Intangíveis no Processo Educacional	47
2.4.1	O Fator Socioeconômico e seu Reflexo no Processo de Aprendizagem.....	50
2.4.2	A Escolaridade dos Pais e o Reflexo no Processo de Aprendizagem	53
2.4.3	O Ambiente Físico Escolar e seus Efeitos no Processo de Aprendizagem	55
2.4.4	A Importância da Formação, Condições de Trabalho e Valorização Docente para o Processo de Aprendizagem.....	58
2.4.5	Algumas aproximações entre as dimensões intangíveis.....	64
3	CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARARICÁ.....	67
3.1	Breve Histórico da Educação de Araricá	67
3.1.1	O primeiro Plano de Carreira (Lei 71/1997)	70
3.1.2	O segundo Plano de Carreira (Lei 795/2009).....	70
3.1.3	O Plano Municipal de Educação (Lei 1.302/2015)	71
3.1.4	Corpo Docente Recente	71
3.2	Histórico de Investimentos em Educação no Município de Araricá.....	75
4	CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	80
4.1	Metodologia da Pesquisa.....	80
4.1.1	Instrumento 1 – Aplicado aos Pais ou Responsáveis	82
4.1.2	Instrumento 2 – Aplicado aos Docentes	84
4.1.3	Instrumento 3 – Aplicado aos Gestores das Unidades Escolares	86
4.1.4	Instrumento 4 – Aplicado ao Prefeito Municipal	89
4.1.5	Instrumento 5 – Aplicado à Secretária Municipal de Educação.....	91
4.2	Caracterização do Local da Pesquisa e dos Participantes	95

4.3 Percepção e Fatores Socioeconômicos	110
4.4 A percepção dos Atores sobre a Infraestrutura Escolar e Recursos Físicos.....	122
4.4 A percepção dos Atores sobre as Condições e Valorização Docente	132
4.5 A percepção dos Atores sobre o Processo Educacional.....	146
5 CONCLUSÃO.....	161
REFERÊNCIAS	166

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na Área de Planejamento Urbano e Regional e Demografia (PLURD), campo interdisciplinar dedicado à análise dos processos de desenvolvimento territorial a partir da articulação entre dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e institucionais, com especial atenção às políticas públicas e às dinâmicas regionais (CAPES, 2025). O estudo integra o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, situando-se na linha de pesquisa Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-Estar Social. Essa linha investiga, sob perspectiva crítico-histórica, os fatores socioculturais e institucionais associados ao desenvolvimento regional e à promoção do bem-estar, incluindo áreas como educação, saúde, segurança, transporte, cultura e moradia, bem como o papel dos atores sociais locais e das políticas públicas na organização dos territórios e na melhoria das condições de vida.

É nesse contexto que a presente pesquisa se desenvolve, tomando a educação como dimensão estratégica do desenvolvimento local. Ela nasce da experiência concreta de acompanhar, no âmbito municipal, o esforço cotidiano de transformar a educação em instrumento de desenvolvimento. Ao longo dos últimos anos, o debate público passou a associar qualidade educacional quase exclusivamente aos resultados de indicadores oficiais, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB. Entretanto, a realidade das escolas revela que o processo educativo é atravessado por múltiplas dimensões que nem sempre são capturadas por tais métricas, muitas delas relacionadas às condições sociais, institucionais e culturais que estruturam a vida comunitária.

O trabalho parte da compreensão de que a educação é um fenômeno social complexo e que sua qualidade não pode ser reduzida a um único indicador quantitativo. Ao mesmo tempo, reconhece-se a importância dos instrumentos de avaliação como referências para a gestão pública e para o monitoramento das políticas educacionais. Entre esses dois polos — a necessidade de medir e a impossibilidade de simplificar — situa-se o esforço desta pesquisa, que busca compreender a qualidade da educação municipal de forma mais ampla, articulando indicadores oficiais a fatores contextuais frequentemente invisibilizados nas análises tradicionais.

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente no âmbito da educação básica, a avaliação da qualidade do ensino tem sido conduzida predominantemente por meio de indicadores quantitativos destinados a traduzir o desempenho dos sistemas educacionais. Nesse cenário, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

consolidou-se como principal métrica nacional, ao articular resultados de avaliações padronizadas e taxas de fluxo escolar, oferecendo parâmetros comparativos entre redes e municípios e orientando a formulação de políticas públicas (INEP, 2007). Reconhece-se, portanto, a relevância do IDEB como instrumento de gestão e de monitoramento da qualidade educacional.

Entretanto, a complexidade do fenômeno educativo indica que o desempenho escolar não se esgota nos elementos capturados por essa métrica. Pesquisas recentes apontam que dimensões relacionadas ao contexto socioeconômico das famílias, às condições materiais das escolas e às relações estabelecidas no interior da comunidade escolar exercem influência significativa sobre a aprendizagem, ainda que não sejam incorporadas de forma sistemática aos indicadores oficiais (Ribeiro, 2024). Desse modo, o IDEB apresenta-se como instrumento necessário e relevante, porém insuficiente, quando utilizado de maneira isolada para compreender a totalidade dos processos que conformam a qualidade educacional.

No contexto de municípios de pequeno porte, como Araricá, tais dimensões tendem a adquirir maior centralidade. O vínculo entre escola e comunidade, a escolaridade dos pais, a infraestrutura disponível e a valorização dos professores constituem elementos que atravessam o cotidiano escolar e podem repercutir de maneira decisiva no processo de aprendizagem (Vargas *et al.*, 2008). Esses fatores, aqui denominados intangíveis, não são compreendidos como aspectos subjetivos ou imensuráveis, mas como dimensões que, embora passíveis de definição e análise, não integram de forma sistemática a lógica de avaliação expressa pelo IDEB.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o desempenho educacional do Município de Araricá pode ser compreendido de forma mais ampla quando analisado à luz de fatores intangíveis — condições socioeconômicas das famílias, escolaridade dos pais, infraestrutura escolar e valorização docente — em articulação com a métrica predominante do IDEB, e como essa compreensão pode subsidiar alternativas práticas para a melhoria do processo educativo e para o fortalecimento da educação como vetor de desenvolvimento local?

Adotando essa perspectiva, o estudo não pretende desqualificar o IDEB enquanto indicador de referência, mas complementar sua leitura, integrando-o a uma análise contextual capaz de orientar políticas públicas mais sensíveis às necessidades reais da comunidade. Busca-se, assim, contribuir para que a educação municipal produza resultados que extrapolem os números e se convertam em desenvolvimento humano e social para o Município de Araricá.

Nesse sentido, considerando a necessidade de ampliar a compreensão da qualidade educacional para além dos indicadores quantitativos predominantes e de integrar ao debate dimensões contextuais frequentemente negligenciadas pelas métricas oficiais, esta pesquisa orienta-se pelo seguinte objetivo geral: examinar o desempenho educacional para além da métrica do IDEB, considerando a influência de fatores intangíveis do processo educativo – socioeconômicos, familiares, estruturais e profissionais – como elementos fundamentais para a compreensão da qualidade da educação municipal. Para alcançar tal propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

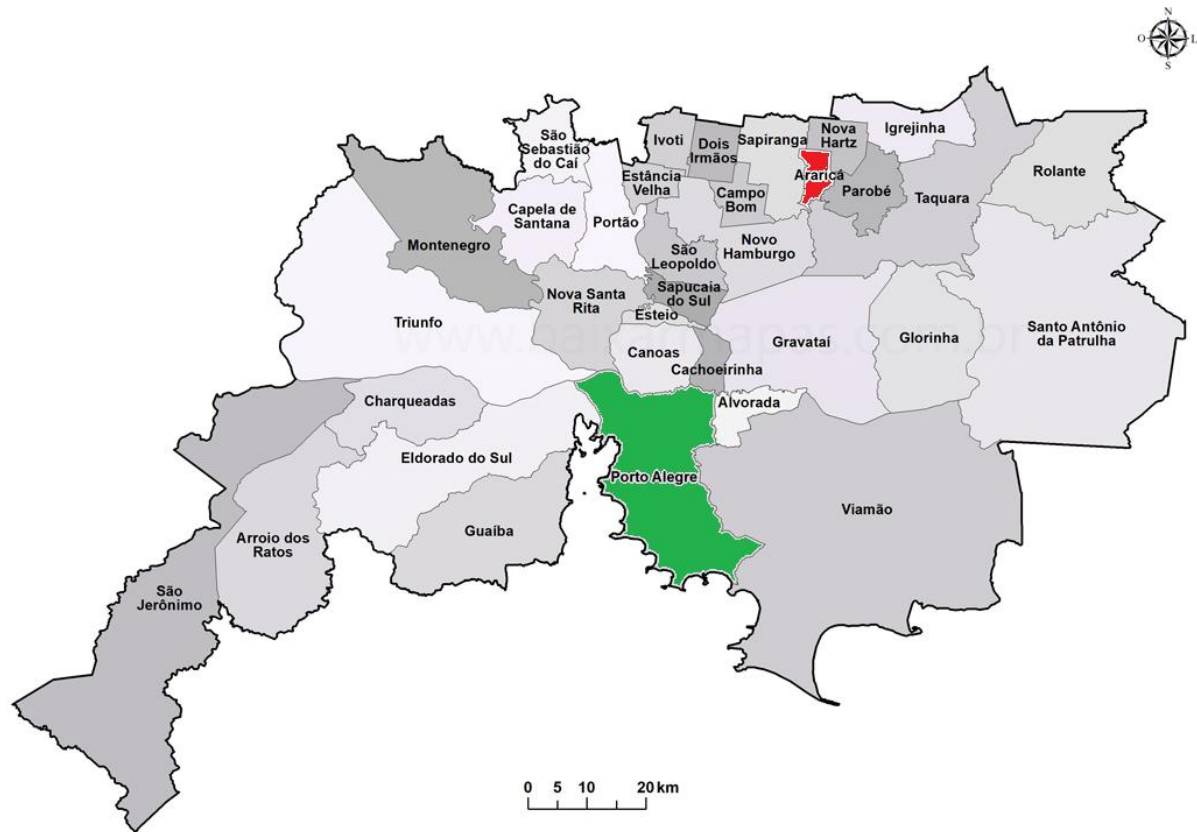
- A. Compreender de que forma os fatores intangíveis — condições socioeconômicas das famílias, escolaridade dos pais, infraestrutura escolar e valorização docente — influenciam o desempenho educacional no Município de Araricá, em articulação com os resultados expressos pelo IDEB.
- B. Investigar a percepção de professores, gestores e pais acerca da qualidade da educação local, identificando como esses atores reconhecem o papel dos fatores intangíveis no processo de aprendizagem e na interpretação dos indicadores educacionais.
- C. Analisar as políticas públicas e ações educacionais adotadas no município, propondo alternativas e diretrizes capazes de promover melhorias concretas no processo educativo e de fortalecer a educação como vetor de desenvolvimento local, para além dos resultados estritamente numéricos.

Nesse sentido, ainda que diante de fontes estruturadas formalmente, em vistas de sua recente emancipação e interesse político, torna-se necessário situar o território no qual a investigação se desenvolve, uma vez que as características históricas, sociais e culturais do município constituem elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno educacional analisado. A formação histórica e sociocultural de Araricá remonta ao processo de colonização alemã iniciado na segunda metade do século XIX, especialmente a partir de 1870, quando famílias de imigrantes se estabeleceram na região que então integrava o território do município de São Leopoldo. Durante longo período, a localidade constituiu-se como área predominantemente rural e distrito administrativo, estruturando-se a partir da pequena produção agrícola, das relações comunitárias típicas das colônias germânicas e de sua inserção nas redes regionais de circulação. O território apresenta configuração geográfica singular, delimitado ao sul pelo Rio dos Sinos e ao norte pelo Morro Ferrabraz, referências paisagísticas e culturais que marcam profundamente a identidade local, característica sintetizada no hino municipal ao definir a cidade como “um jardim do Sinos ao Ferrabraz”.

O processo de urbanização foi intensificado com a implantação da linha férrea estadual, que conectou a localidade aos centros regionais e possibilitou a instalação de uma estação própria, elemento decisivo para a circulação de pessoas e mercadorias. Atualmente, Araricá ocupa posição estratégica no sistema viário gaúcho, sendo atravessada pela rodovia estadual ERS 239, importante eixo de ligação entre a Região Metropolitana de Porto Alegre, o litoral norte e a Serra Gaúcha, incluindo destinos turísticos consolidados como Gramado e Canela. No plano cultural, o município consolidou a alcunha de “Cidade das Azaleias”, associada à tradição dos bailes comunitários realizados desde o período anterior à emancipação política, especialmente no mês de agosto, quando as mesas eram ornamentadas com essa flor típica da estação. Após a criação do município, essa prática foi institucionalizada como Festa das Azaleias, evento público que busca preservar a memória coletiva e reafirmar as origens socioculturais da comunidade.

Geograficamente, o município de Araricá localiza-se no Vale do Rio dos Sinos, na porção nordeste do Rio Grande do Sul, integrando a Região Metropolitana de Porto Alegre, área historicamente articulada aos processos de industrialização do setor coureiro-calçadista e aos fluxos de mobilidade pendular que conectam pequenas cidades aos polos de Novo Hamburgo, Sapiranga e Taquara. Essa inserção regional conferiu ao território características híbridas: por um lado, preservam-se traços de sociabilidade interiorana; por outro, intensificam-se demandas típicas de espaços urbanos em expansão, especialmente nas áreas de habitação, mobilidade e educação.

Figura 1 - Localização de Araricá na Região Metropolitana de Porto Alegre



Fonte: Adaptado pelo autor com base em dados de Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul | SPGG (2025)

Para complementar a contextualização territorial apresentada, a tabela a seguir reúne indicadores socioeconômicos e demográficos selecionados, permitindo delinear um perfil sintético do município a partir de dados oficiais. Esses elementos contribuem para compreender as condições estruturais que influenciam a dinâmica local e o contexto no qual se insere a política educacional a ser investigada.

Tabela 1 - Panorama de dados municipais

Área Territorial (2024):	35.195 km ²
Área Urbanizada (2019):	3,90 km ²
População no Último Censo (2022):	8.525 pessoas
Densidade Demográfica (2022):	240,88 hab/hm ²
População Estimada (2025):	8.831
Escolarização (6 à 14 anos) (2022):	99,32%
IDHM - Índice de desenvolvimento humano municipal (2010):	0,679
Mortalidade Infantil (2023):	28,3 (a cada 1.000)
PIB per capita (2023):	R\$ 37.883,33
Cor ou Raça Predominante (2022):	Branca

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística | IBGE, 2026

A constituição político-administrativa de Araricá é recente e deve ser analisada à luz dessas características demográficas e territoriais. O município foi criado pela Lei nº 10.667, de 28 de dezembro de 1995 (Rio Grande do Sul, 1995), desmembrando áreas pertencentes a Sapiranga e Nova Hartz, resultado de longo processo legislativo e de mobilização comunitária. Os documentos que instruíram o plebiscito e a tramitação do projeto de lei revelam que a emancipação foi defendida como estratégia para aproximar a gestão pública das necessidades locais, permitindo planejamento próprio nas áreas sociais e econômicas (Assembleia Legislativa do RS, 1995). Tal movimento insere Araricá no ciclo de emancipações gaúchas dos anos 1990, marcado pela aposta no município como espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento.

Do ponto de vista territorial, Araricá possui oficialmente o quinto menor território municipal do estado, condição que reforça sua dependência das redes regionais e a necessidade de políticas integradas. Sua localização às margens da ERS 239 facilita o acesso aos polos industriais vizinhos e favorece a migração pendular de trabalhadores. Essa posição geográfica tem sido apontada como fator determinante para o crescimento populacional recente, ao combinar oferta de empregos na região com custos de moradia relativamente mais baixos.

Historicamente, a economia local apresentou forte presença de atividades agrícolas familiares e, posteriormente, expansão dos segmentos metalúrgico e calçadista, acompanhando a vocação produtiva do Vale do Sinos. Ainda que a literatura específica sobre Araricá seja limitada, os registros administrativos e memoriais indicam que a identidade do município foi

moldada por essa combinação entre trabalho industrial e sociabilidade comunitária, o que repercutiu diretamente na organização das primeiras escolas e serviços públicos.

O crescimento demográfico das últimas décadas alterou de maneira substantiva o perfil da cidade. Conforme dados do IBGE (2022), entre os Censos de 2010 e 2022, Araricá passou de 4.864 para 8.525 habitantes, registrando expansão de 75%, a maior do Rio Grande do Sul. Neste âmbito, reportagem de grande circulação estadual destacou que, esse processo é associado à localização estratégica, à proximidade com centros industriais e à oferta de políticas públicas locais voltadas à qualidade de vida, entre as quais se destaca a organização da rede municipal de ensino em regime de turno integral instituído por legislação local a partir de 2011 (Hartmann, 2023).

Tal política educacional de ampliação da jornada escolar constitui elemento relevante da dinâmica municipal contemporânea. Segundo a mesma reportagem, mais de 90% dos estudantes da rede optam pelo turno integral, que inclui oficinas pedagógicas, reforço escolar e alimentação ampliada (Hartmann, 2023). Ainda que se trate de fonte jornalística, o relato evidencia como a educação passou a ocupar posição estratégica na narrativa pública sobre desenvolvimento local e na atração de novas famílias ao município.

A emancipação e o rápido crescimento populacional impuseram à administração municipal o desafio de estruturar políticas capazes de responder a demandas crescentes. A criação de secretarias, conselhos e instrumentos de planejamento ocorreu em ritmo acelerado, muitas vezes concomitante à expansão urbana. Nesse contexto, a educação assumiu centralidade tanto pelo peso orçamentário quanto pela expectativa social de que a escola pudesse mediar a integração de novos moradores, a redução de desigualdades e a ampliação das oportunidades.

Compreender Araricá “no espaço e no tempo” significa reconhecer que o atual cenário educacional resulta de trajetória marcada por dependências administrativas, reconfigurações econômicas e escolhas políticas recentes. A escola municipal emerge como instituição-chave para um território em transformação, no qual fatores tangíveis, como infraestrutura e financiamento, convivem com fatores intangíveis, como valorização docente, participação comunitária e projeto pedagógico, que influenciam a qualidade da aprendizagem. É a partir dessa contextualização que se torna possível examinar a educação local e seus desafios frente às métricas tradicionais de avaliação.

Diante desse contexto territorial e social, a escolha do tema desta dissertação fundamenta-se na compreensão de que a educação constitui um processo social estruturante, capaz de ampliar capacidades humanas e de impulsionar o desenvolvimento das comunidades.

A literatura sobre desenvolvimento humano, especialmente aquela que associa educação à expansão de liberdades e oportunidades, sustenta que o progresso social não pode ser reduzido a indicadores econômicos ou a métricas de desempenho, devendo considerar as condições reais de vida e de aprendizagem das pessoas (Sen, 2010). Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa propõe analisar o desempenho educacional do Município de Araricá em diálogo com o IDEB, reconhecendo sua relevância, mas incorporando fatores intangíveis que atravessam o cotidiano escolar.

No plano pessoal, o estudo dialoga com a experiência de acompanhar as transformações recentes do município. Araricá vivenciou crescimento populacional expressivo, acompanhado de novas demandas educacionais e sociais. Autores que analisam a relação entre escola e território destacam que, em contextos de rápida mudança, a educação tende a assumir funções que extrapolam o ensino formal, tornando-se espaço de integração comunitária e de construção de identidades locais (Arroyo, 2013). Tal cenário reforça a inquietação que orienta a pesquisa: seria possível compreender a qualidade da educação apenas por meio de um indicador numérico? De que modo elementos do cotidiano, como a escolaridade das famílias, as condições das escolas e o reconhecimento do trabalho docente, influenciam o aprendizado dos estudantes?

Sob a perspectiva social, a relevância do estudo decorre do papel estratégico da educação para a redução das desigualdades e para o fortalecimento do desenvolvimento local. Pesquisas sobre avaliação educacional no Brasil apontam que o IDEB, ao integrar fluxo e proficiência, representou avanço significativo na gestão das políticas públicas, permitindo maior transparência e comparabilidade entre redes (Fernandes, 2007). Contudo, diversos autores alertam que indicadores padronizados, quando utilizados de forma isolada, tendem a invisibilizar diferenças de contexto e a induzir interpretações simplificadas da realidade escolar (Chirinéa *et al.*, 2015).

Em municípios de pequeno porte, como Araricá, essas limitações tornam-se ainda mais evidentes. Estudos de Bourdieu (2007) e Soares (2016), sobre desigualdades educacionais demonstram que o desempenho dos estudantes está fortemente relacionado ao capital cultural das famílias, à escolaridade dos pais e às condições materiais de vida. Tais dimensões, embora decisivas para a aprendizagem, raramente são consideradas na formulação das metas educacionais locais. A pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de ampliar o olhar sobre a qualidade da educação, incorporando variáveis que dialogam com a experiência concreta dos sujeitos.

Outro aspecto social relevante refere-se às condições de infraestrutura e de trabalho docente. A existência de ambientes escolares adequados, com acesso a tecnologias, espaços pedagógicos qualificados e materiais atualizados, exerce impacto direto sobre o engajamento dos estudantes e sobre as práticas de ensino (Matos; Rodrigues, 2016). Da mesma forma, a valorização dos professores, expressa em carreira, formação continuada e condições dignas de trabalho, aparece como fator central para a melhoria dos resultados educacionais (Delgado *et al.*, 2018). Ao analisar essas dimensões em Araricá, o estudo busca oferecer subsídios para políticas públicas mais coerentes com as necessidades reais das escolas.

No campo científico, a pesquisa justifica-se por dialogar com debates contemporâneos sobre avaliação educacional e sobre sua expressiva influência no campo do desenvolvimento regional. A literatura reconhece que indicadores como o IDEB cumprem função indispensável de monitoramento, mas não esgotam a compreensão do fenômeno educativo (Ribeiro, 2024). Ao tratar os fatores intangíveis como dimensões passíveis de definição e análise, o trabalho aproxima-se de abordagens que defendem a integração entre métricas quantitativas e interpretações qualitativas do cotidiano escolar (Lück, 2009).

Metodologicamente, o estudo propõe articular dados oficiais com a percepção de pais, professores e gestores, reconhecendo que a qualidade da educação é construída na interação entre políticas públicas e práticas locais. Essa opção dialoga com autores que defendem a centralidade da escuta dos atores escolares para a formulação de políticas mais democráticas e eficazes (Libâneo, 2012). Espera-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de modelos de avaliação mais sensíveis às especificidades municipais.

A justificativa também se ancora na agenda global do ODS 4, que propõe educação inclusiva e de qualidade como base do desenvolvimento sustentável (Unesco, 2015). Ao relacionar essa agenda ao contexto de Araricá, a pesquisa reafirma que o desenvolvimento local depende da capacidade de transformar investimentos educacionais em aprendizagens significativas e em oportunidades de vida.

Por fim, esta dissertação justifica-se por seu compromisso com a realidade do município e com a compreensão da educação como vetor de desenvolvimento. Sem negar a importância do IDEB, o estudo busca complementá-lo com a análise de fatores intangíveis que dão sentido humano aos números. Ao ampliar o horizonte interpretativo, pretende-se colaborar para que Araricá construa políticas educacionais mais justas, capazes de promover não apenas melhores índices, mas trajetórias de vida mais dignas para seus estudantes.

Desta forma, para atingir este plano, a estrutura da dissertação foi concebida de modo a conduzir o leitor por um percurso progressivo de compreensão do tema, partindo de uma

abordagem mais ampla sobre a educação e seu papel no desenvolvimento, até alcançar a análise específica do desempenho educacional no Município de Araricá e dos fatores intangíveis que atravessam esse processo. Essa organização busca assegurar coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos adotados, permitindo que a reflexão teórica dialogue de forma permanente com a realidade empírica.

Inicialmente, a dissertação apresenta a introdução do estudo, na qual se contextualiza a relevância da educação como fundamento do desenvolvimento humano, social e econômico. Nessa seção são explicitados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a justificativa que sustenta a realização do trabalho. Destaca-se, desde o início, o papel do IDEB como principal métrica de referência da política educacional brasileira, ao mesmo tempo em que se evidencia a necessidade de uma leitura complementar, capaz de incorporar dimensões do processo educativo que não são contempladas diretamente por esse indicador.

O primeiro capítulo dedica-se a discutir a educação como um dos pilares do desenvolvimento. Parte-se de uma reflexão sobre a trajetória da educação brasileira enquanto política pública, relacionando-a às agendas contemporâneas de desenvolvimento sustentável, com especial atenção ao ODS 4. Em seguida, examina-se a relação entre educação e desenvolvimento, compreendendo a escola como espaço de ampliação de capacidades e de promoção de oportunidades. Ainda nesse capítulo, apresenta-se o histórico e o propósito do IDEB, suas potencialidades e limites, preparando o terreno para a discussão acerca dos fatores intangíveis que influenciam a qualidade educacional.

O segundo capítulo volta-se para o contexto específico do Município de Araricá. Inicialmente, realiza-se uma caracterização histórica, social e educacional do município, situando-o no espaço e no tempo e evidenciando os impactos do crescimento populacional recente sobre a rede de ensino. Na sequência, analisa-se o histórico de investimentos em educação, buscando compreender como as políticas locais foram sendo estruturadas e de que maneira dialogam com as demandas reais das escolas e da comunidade.

No terceiro capítulo concentra-se a dimensão empírica do trabalho. Apresenta-se a metodologia adotada, os instrumentos de coleta de dados e a caracterização dos participantes da pesquisa. Em seguida, são analisadas as percepções de pais, professores e gestores acerca da qualidade da educação e do desempenho escolar, contrastando tais percepções com os resultados expressos pelo IDEB. Essa etapa permite evidenciar de que modo os fatores intangíveis – condições socioeconômicas, escolaridade dos pais, infraestrutura escolar e

valorização docente – interferem no processo educativo e na interpretação dos indicadores oficiais.

Por fim, o capítulo conclusivo reúne a síntese dos principais achados, discutindo suas implicações para a formulação de políticas públicas educacionais no âmbito municipal. Busca-se demonstrar que a compreensão ampliada do desempenho educacional pode orientar alternativas práticas de intervenção, capazes de produzir melhorias concretas para além dos resultados numéricos. Também são indicadas possibilidades para pesquisas futuras, reforçando a necessidade de continuidade do debate sobre avaliação educacional e desenvolvimento local.

Essa organização procura assegurar uma abordagem equilibrada entre fundamentação teórica e análise aplicada, permitindo que a dissertação transite do plano conceitual para o contexto concreto de Araricá. Ao final, espera-se oferecer uma contribuição que reconheça a importância do IDEB, mas que, sobretudo, valorize os fatores intangíveis como dimensões essenciais para a construção de uma educação capaz de promover desenvolvimento humano e social.

2 CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO

A educação ocupa posição central nos projetos de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, não apenas como política setorial, mas como processo estruturante da vida social. Diversos estudos têm demonstrado que a ampliação do acesso à escola, embora essencial, não é suficiente para garantir oportunidades equitativas de aprendizagem, sendo necessário compreender a qualidade educacional a partir de múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo situar teoricamente a educação como fundamento do desenvolvimento e preparar as bases conceituais para a análise do desempenho educacional no Município de Araricá.

A literatura internacional sobre desenvolvimento humano sustenta que o progresso de uma comunidade deve ser avaliado pela expansão das capacidades das pessoas e pela ampliação de suas liberdades reais de escolha, e não apenas pelo crescimento econômico ou por indicadores numéricos isolados (Sen, 2010). A partir dessa perspectiva, a educação assume papel decisivo, pois constitui o principal meio de formação dessas capacidades, influenciando a inserção social, a participação política e as oportunidades de trabalho. Tal compreensão orienta o presente estudo ao reconhecer que a qualidade educacional precisa ser analisada em diálogo com o contexto social e com as condições concretas de vida dos sujeitos.

No Brasil, a trajetória da educação básica revela avanços importantes, sobretudo na universalização do acesso, mas também evidencia permanências de desigualdades históricas. É importante registrar que a expansão das matrículas não foi acompanhada, na mesma proporção, pela garantia de aprendizagem significativa para todos, mantendo-se diferenças expressivas entre regiões, redes e grupos sociais (Soares, 2016). Essa constatação reforça a necessidade de compreender a educação como política pública complexa, cuja efetividade depende de escolhas orçamentárias, de capacidade de gestão e de projetos pedagógicos comprometidos com a realidade dos territórios (Libâneo, 2012).

A vinculação entre educação e desenvolvimento também encontra respaldo na Agenda 2030, especialmente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que propõe assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida. Os documentos internacionais que orientam esse objetivo ressaltam que a aprendizagem deve estar articulada à redução das desigualdades e ao fortalecimento das comunidades, indicando que indicadores educacionais precisam dialogar com metas sociais mais amplas (Unesco, 2015). Tal horizonte ético-político

serve de referência para esta dissertação, que analisa o desempenho educacional de Araricá a partir de uma perspectiva comprometida com o desenvolvimento local sustentável.

No cenário brasileiro, o IDEB consolidou-se como principal instrumento de acompanhamento da qualidade da educação básica. Sua criação representou avanço significativo ao integrar fluxo escolar e desempenho em avaliações padronizadas, permitindo maior transparência e comparabilidade entre redes (Fernandes, 2007). Entretanto, estudos críticos têm apontado que indicadores padronizados, quando utilizados como medida quase exclusiva de qualidade, tendem a invisibilizar fatores contextuais que influenciam a aprendizagem, como condições socioeconômicas, infraestrutura escolar e características das comunidades (Chirinéa *et al.*, 2015).

Nesse debate, ganha relevância a discussão sobre os chamados fatores intangíveis do processo educativo. Pesquisas no campo da sociologia da educação demonstram que o capital cultural das famílias e a escolaridade dos pais podem influenciar diretamente as trajetórias escolares dos estudantes, moldando expectativas, formas de acompanhamento e relação com o conhecimento (Bourdieu, 2007). Da mesma forma, investigações sobre contexto escolar evidenciam que a qualidade dos espaços físicos, o acesso a recursos pedagógicos e as condições de trabalho docente impactam o engajamento dos alunos e a eficácia das práticas de ensino (Matos; Rodrigues, 2016; Delgado *et al.*, 2018).

Esses elementos, embora nem sempre contemplados pelas métricas oficiais, constituem parte essencial da experiência educativa. Autores do campo da gestão educacional defendem que a avaliação da qualidade precisa incorporar a escuta dos atores escolares e considerar as especificidades locais, sob pena de reduzir a educação a um conjunto de resultados descontextualizados (Lück, 2009). Tal compreensão orienta este capítulo ao tratar os fatores intangíveis não como dimensões subjetivas ou imprecisas, mas como variáveis passíveis de análise e fundamentais para a interpretação do desempenho educacional.

Ao introduzir essas bases teóricas, o capítulo busca demonstrar que a educação, quando compreendida em sua integralidade, ultrapassa o limite dos indicadores e se afirma como processo de formação humana e de construção do desenvolvimento. Essa perspectiva fundamenta a análise que será realizada nos capítulos seguintes, nos quais o desempenho educacional de Araricá será examinado em articulação com o IDEB e com os fatores intangíveis que compõem a realidade das escolas do município.

2.1 A Educação no Brasil

A formação da educação brasileira está profundamente vinculada à própria constituição histórica do país. Desde o período colonial, a escola não surgiu como espaço neutro de transmissão de saberes, mas como instrumento associado a projetos políticos e religiosos que buscavam organizar a sociedade nascente. A ação jesuítica, responsável pelas primeiras experiências sistemáticas de ensino, estruturou um modelo voltado sobretudo aos filhos dos colonizadores, deixando à margem indígenas, negros e a maior parte da população pobre, o que consolidou uma tradição de acesso restrito ao conhecimento letrado (Ribeiro, 1993).

Com as reformas conduzidas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, especialmente a partir de 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas e a criação das Aulas Régias, o Estado português passou a assumir formalmente a condução da instrução pública. Contudo, essa reorganização não significou democratização do ensino, pois manteve-se um currículo de caráter elitista e humanístico, distante das necessidades da maioria da população (Ribeiro, 1993).

Já o século XIX aprofundou esse quadro ao transferir às províncias a responsabilidade pela educação elementar sem que houvesse condições financeiras e administrativas para tal tarefa. A descentralização, longe de promover autonomia pedagógica, ampliou disparidades regionais e fortaleceu a presença de instituições privadas destinadas às elites urbanas. Desse modo, consolidou-se um sistema dual, no qual a escola pública assumia função assistencial e precária, enquanto a rede particular se afirmava como espaço privilegiado de formação (Souza, 2018).

Por outro lado, a Primeira República e as reformas do início do século XX anunciaram a modernização do ensino, mas os resultados ficaram aquém das expectativas. A expansão das matrículas não foi acompanhada por políticas consistentes de formação docente, infraestrutura e currículo, perpetuando a distância entre a escola destinada aos grupos favorecidos e aquela oferecida às camadas populares. Como assinala a literatura, a promessa republicana de educação para todos converteu-se em um projeto incompleto, marcado por contradições e descontinuidades (Souza, 2018).

Somente a partir de meados do século XX a educação passou a ser tratada de maneira mais explícita como estratégia de desenvolvimento nacional. Ainda assim, a ausência de planejamento integrado e de financiamento estável limitou os efeitos dessas iniciativas. A ampliação do acesso ocorreu em ritmo mais acelerado que a construção de condições de qualidade, revelando que o direito à matrícula não garantia, por si só, o direito à aprendizagem

(Alves, 2022). Essa tensão entre quantidade e qualidade atravessa toda a história recente do país.

A Constituição de 1988 representou marco simbólico e jurídico ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, abrindo caminho para novas políticas de inclusão e democratização. Contudo, a distância entre o texto constitucional e a vida cotidiana das escolas continuou evidente. Problemas como evasão, repetência, desigualdade regional e desvalorização docente demonstram que a universalização formal ainda convive com barreiras estruturais difíceis de superar (Freitas; Ribeiro, 2025).

Nas últimas décadas, o debate educacional ampliou-se ao incorporar a temática da diversidade e da inclusão, especialmente no campo da educação especial. Estudos recentes indicam que as políticas inclusivas são fruto de longa trajetória de lutas sociais e de mudanças de concepção sobre o papel da escola, mas ainda enfrentam resistências culturais e institucionais herdadas do passado (Viudes *et al.*, 2025). A presença desses novos sujeitos na escola desafia práticas pedagógicas tradicionais e exige revisão das formas de avaliar a qualidade educacional.

Assim, a história da educação no Brasil revela um movimento ambíguo: de um lado, avanços legais e expansão do acesso; de outro, permanências de desigualdades que atravessam gerações. Compreender esse percurso é condição indispensável para analisar o presente e para sustentar a discussão proposta nesta dissertação, que busca relacionar o desempenho educacional a fatores contextuais muitas vezes invisíveis às métricas tradicionais.

2.1.1 A Educação como Política Pública

A educação consolidou-se no Brasil como direito social e dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988, que a inscreveu no rol dos direitos fundamentais e lhe atribuiu caráter público subjetivo. Esse reconhecimento jurídico representou um marco na história das políticas educacionais, pois deslocou a educação de um campo assistencial ou facultativo para o centro das responsabilidades estatais. Contudo, a efetivação desse direito não decorre automaticamente de sua previsão normativa, dependendo de planejamento contínuo, capacidade administrativa e escolhas orçamentárias que materializem a ação governamental (Silva; Leal, 2022).

Silva e Leal (2022) apontam que a política pública educacional deve ser compreendida como um conjunto de processos regulados jurídica e administrativamente, voltados à realização de objetivos socialmente relevantes. Nesse sentido, as políticas educacionais se expressam por

instrumentos institucionais que articulem recursos, metas e estratégias para concretizar direitos e responder a problemas coletivos identificados na educação básica (Silva; Leal, 2022). Assim, não se trata apenas de “ter escola”, mas de organizar um sistema que assegure acesso, permanência e qualidade.

O caráter público da educação implica reconhecer que sua implementação exige mais do que intenções normativas: requer estrutura institucional capaz de coordenar atores, formular agendas e sustentar decisões no tempo certo. Uma das fragilidades recorrentes nas políticas públicas educacionais está na descontinuidade entre as etapas de formulação e execução, quando metas são estabelecidas sem os meios necessários para implementação e monitoramento. Desse modo, a qualidade do projeto institucional e a coerência das escolhas administrativas tornam-se dimensões determinantes para o sucesso das políticas (Abrucio, 2018).

Neste sentido, a educação como política pública revela-se inseparável da forma democrática de gestão do Estado e das redes de ensino. A gestão democrática aparece como requisito para fortalecer a legitimidade e a efetividade das ações educacionais, ao ampliar a participação de professores, famílias, estudantes e conselhos nas decisões escolares e no acompanhamento das prioridades institucionais. A participação, nesse quadro, não é mero procedimento, mas componente capaz de qualificar diagnósticos e orientar intervenções com maior aderência às demandas próprias da comunidade local (Borges, 2025).

Entretanto, a experiência brasileira evidencia que a consolidação da educação como política pública enfrenta obstáculos estruturais. A heterogeneidade entre estados e municípios, somada às desigualdades socioeconômicas, produz cenários de capacidade administrativa muito distintos. Silva e Leal (2022) apresentam que em redes com fragilidade técnico-institucional, a implementação de políticas depende intensamente de cooperação federativa, apoio técnico e induções normativas e financeiras que permitam atingir padrões mínimos de qualidade educacional.

Outro desafio recorrente refere-se à instabilidade institucional dos órgãos responsáveis pela gestão educacional. Mudanças políticas e administrativas podem gerar descontinuidade de programas e substituição de prioridades, fragilizando o acúmulo de experiências e dificultando políticas de longo prazo. Segundo Abrucio (2018), a literatura sobre implementação de políticas públicas ressalta que os resultados dependem do modo como decisões são conduzidas em contextos reais, permeados por disputas, limitações organizacionais e necessidades concretas de gestão.

A efetividade da educação como política pública pressupõe financiamento adequado e gestão orientada para resultados sociais. A insuficiência de recursos, associada a demandas crescentes, tende a produzir escolhas de curto prazo e fragmentação de ações. Por isso, a política educacional exige planejamento que integre infraestrutura, formação, permanência escolar e estratégias pedagógicas, sob pena de transformar a educação em um conjunto de iniciativas dispersas, com baixo impacto sobre a aprendizagem e a equidade (Silva; Leal, 2022).

A concepção contemporânea de educação como política pública também tem reafirmado que educar não se reduz à oferta de conteúdo ou à elevação de indicadores de proficiência em áreas específicas. Estudos voltados à educação integral indicam que a finalidade constitucional da educação envolve desenvolvimento humano mais amplo, integrando dimensões culturais, sociais, cognitivas e socioeconômicas. Nesse sentido, políticas estruturadas exclusivamente para elevar resultados em componentes restritos tendem a limitar o alcance formativo da educação e a produzir uma visão empobrecida do direito educacional (Oliveira, 2022).

Do ponto de vista jurídico, a educação possui natureza de obrigação estatal vinculante, impondo deveres positivos ao poder público para criar condições objetivas de acesso e funcionamento do sistema educacional. A política pública é, portanto, o meio pelo qual a regra constitucional se converte em ações concretas — e, quando insuficiente, pode ensejar responsabilização do Estado por omissão ou por falhas reiteradas na efetivação do direito educacional (Silva; Leal, 2022).

Ao mesmo tempo, a política educacional não se esgota na atuação estatal direta: sua efetividade depende de relações institucionais e sociais, como participação comunitária, pactuação de prioridades e fortalecimento de instâncias coletivas no interior da escola. A gestão democrática, ao favorecer diálogo e corresponsabilidade, tende a reduzir o distanciamento entre política planejada e política vivida, qualificando o processo de implementação e o sentido público das decisões educacionais (Borges, 2025).

Com isso, compreender a educação como política pública significa reconhecê-la como processo contínuo de construção coletiva, dependente de escolhas políticas, arranjos institucionais, governança e compromisso social. Somente por meio de políticas consistentes, planejadas e avaliadas será possível transformar o direito formal em aprendizagem efetiva e em desenvolvimento para as comunidades, especialmente nos contextos municipais, em que as condições materiais e humanas da escola se tornam decisivas (Silva; Leal, 2022).

É nesse cenário, indicadores educacionais ganham relevância como instrumentos de gestão e de monitoramento de políticas, ao permitir maior visibilidade sobre resultados e

orientar decisões administrativas. Contudo, a própria literatura sobre implementação sugere cautela: indicadores operam como parte do processo decisório, mas não substituem a compreensão da complexidade concreta da política pública, especialmente quando fatores institucionais e contextuais interferem na execução e nos resultados. Assim, o IDEB pode ser compreendido como ferramenta importante de acompanhamento, mas seu uso tende a produzir melhores efeitos quando articulado a análises qualitativas da realidade escolar e das condições de implementação das políticas educacionais (Abrucio, 2018).

2.1.2 Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº. 4

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem um marco global de orientação das políticas públicas contemporâneas, propondo uma agenda integrada entre desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental. Aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2015, o conjunto de dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, diferentemente de agendas anteriores, enfatizam a interdependência entre as metas, reconhecendo que nenhum avanço é sustentável se não houver transformação das bases educacionais das sociedades (ONU, 2015). Nesse contexto, a educação assume papel estruturante, pois forma sujeitos capazes de compreender a complexidade dos desafios atuais.

Dentre os dezessete ODS's, o 4º expressa o compromisso de assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Tal formulação desloca o debate educacional de uma perspectiva restrita ao acesso para uma visão ampliada de formação humana, na qual qualidade envolve condições materiais, práticas pedagógicas, gestão democrática e participação comunitária (Alencar *et al*, 2025).

A centralidade atribuída à educação decorre do reconhecimento de que ela constitui o principal vetor de transformação das demais metas da Agenda 2030. A literatura destaca que o desenvolvimento sustentável depende diretamente da formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade, o que torna a educação elemento fundamental aos demais objetivos (Unesco, 2016). Assim, o ODS 4 funciona como eixo articulador entre políticas sociais, econômicas e ambientais.

No cenário brasileiro, a incorporação do ODS 4 dialoga com conquistas históricas, mas também expõe limites estruturais do sistema educacional. A ampliação do acesso à escola,

embora significativa, não foi acompanhada da mesma forma pela garantia de aprendizagem, revelando desigualdades regionais e sociais persistentes (Simielli; Moraes, 2022). O compromisso com a equidade, portanto, torna-se condição indispensável para a materialização do objetivo.

Estudos recentes evidenciam que a noção de qualidade presente no ODS 4 está intimamente relacionada à gestão democrática e à ação coletiva. A revisão sistemática realizada por Valenga, Stefani e Maganhotto (2026) demonstra que a maioria das pesquisas que articulam educação de qualidade e desenvolvimento sustentável aponta a participação social e o engajamento comunitário como fatores decisivos para a efetividade das políticas educacionais.

Essa perspectiva amplia o entendimento tradicional de avaliação educacional. A qualidade deixa de ser medida apenas por indicadores de desempenho e passa a incorporar dimensões como clima escolar, condições de trabalho docente, infraestrutura e relação da escola com o território (Dourado; Oliveira, 2009). O ODS 4, nesse sentido, aproxima-se da abordagem desta pesquisa ao reconhecer elementos que extrapolam métricas padronizadas.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre educação e cidades sustentáveis. O estudo de Valenga, Stefani e Maganhotto (2026) indica que a educação de qualidade contribui para o desenvolvimento comunitário ao fortalecer vínculos sociais, estimular práticas colaborativas e qualificar a participação cidadã. A escola passa a ser compreendida como núcleo estratégico de construção de territórios mais justos e democráticos. A meta 4.7 do ODS, por exemplo, explicita essa dimensão ao relacionar educação a direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz e sustentabilidade ambiental. Tal diretriz sugere que a formação escolar deve preparar para a vida em sociedade e para o cuidado com o planeta, e não apenas para o mercado de trabalho (ONU, 2015). Trata-se de uma concepção que dialoga com a ideia de educação integral presente nas políticas brasileiras (Oliveira, 2022).

Contudo, a concretização dessas metas encontra barreiras materiais significativas. A própria ONU reconhece que a falta de financiamento, de infraestrutura adequada e de formação docente são entraves recorrentes, especialmente em países com profundas desigualdades (ONU, 2015). Esses limites reforçam a necessidade de políticas públicas integradas e firme com o alinhamento do território em questão. Ademais, o ODS 4 exige revisão das práticas de gestão educacional. A gestão democrática aparece como condição para alinhar a escola às demandas do desenvolvimento sustentável, pois permite que diferentes atores participem da definição de prioridades e da avaliação das ações (Borges, 2025). A qualidade, nessa ótica, é resultado de processos coletivos e não de decisões exclusivamente técnicas.

A abordagem proposta pelo ODS 4 também se aproxima das discussões sobre fatores intangíveis no processo educativo. Ao valorizar participação, equidade e condições de aprendizagem, o objetivo reconhece dimensões que não são plenamente captadas por indicadores tradicionais, como o IDEB (Simielli; Moraes, 2022). Essa convergência reforça a pertinência da problemática desta pesquisa.

O diálogo entre ODS 4 e políticas locais torna-se particularmente relevante para municípios de pequeno porte. A implementação das metas globais depende de ações concretas no território, capazes de articular escola, famílias e comunidade. A experiência brasileira mostra que iniciativas bem-sucedidas costumam nascer de processos colaborativos e de gestão sensível às realidades locais (Valenga *et al.*, 2026).

Dessa forma, o ODS 4 não se apresenta apenas como compromisso internacional, mas como referência para a formulação de políticas educacionais no Brasil. Ele amplia o conceito de qualidade, incorpora a dimensão do desenvolvimento sustentável e reafirma a educação como direito humano fundamental (ONU, 2015). À luz dessas reflexões, o ODS 4 oferece base teórica consistente para analisar o desempenho educacional para além das métricas numéricas. Ao reconhecer que qualidade envolve condições materiais, participação social e formação integral, o objetivo dialoga diretamente com a ideia de compreender o IDEB em articulação com fatores intangíveis, subordinados à vivência, à cultura e às expectativas locais.

Nesse conjunto, o IDEB pode ser compreendido como instrumento relevante, porém parcial, de acompanhamento das políticas educacionais. Segundo Valenga, Stefani, Maganhotto (2026), a literatura confirma que indicadores padronizados ganham maior significado quando articulados a dimensões como gestão democrática, ação coletiva e desenvolvimento comunitário. O ODS 4, ao enfatizar equidade e aprendizagem ao longo da vida, convida a uma leitura complementar do IDEB, na qual números dialoguem com contextos, sujeitos e condições reais de educar.

2.2 A Relação entre Educação e Desenvolvimento

O debate contemporâneo sobre desenvolvimento regional tem progressivamente superado a compreensão restrita que o equiparava ao simples aumento do produto econômico. Diversos autores apontam que a elevação da renda, embora necessária, não é suficiente para caracterizar um processo de desenvolvimento efetivo, pois este envolve transformações estruturais que atingem a organização social, as condições de vida e a sustentabilidade dos

territórios (Vasconcellos; Garcia, 1998; Furtado, 2000). Assim, a noção de desenvolvimento passa a incorporar dimensões qualitativas que dialogam com a distribuição de recursos, a equidade social e o fortalecimento das capacidades humanas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento regional deve ser compreendido como fenômeno multidimensional, no qual fatores econômicos, sociais e ambientais se articulam de forma indissociável. Defende-se que políticas públicas precisam considerar as necessidades reais da população e as especificidades territoriais para que possam promover bem-estar coletivo e não apenas dinamismo produtivo (Theis, 2020). Tal entendimento desloca o foco da mera expansão do mercado para a construção de condições de vida dignas e sustentáveis.

A literatura também evidencia que o crescimento econômico pode ocorrer sem que haja desenvolvimento social correspondente. Observam-se inúmeros casos de cidades que experimentaram prosperidade produtiva, mas continuaram marcadas por desigualdades, precariedade urbana e degradação ambiental (Sachs, 2008; Goulart *et al.*, 2009). Isso revela que a transposição automática do crescimento para o bem-estar não se concretiza espontaneamente, exigindo mediações políticas e institucionais (Bellingieri, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre os fatores internos ao território e aqueles que provêm de fora da região no processo de desenvolvimento. Enquanto investimentos externos, políticas nacionais e fluxos econômicos influenciam a dinâmica regional, o progresso duradouro depende da capacidade local de mobilizar seus próprios recursos humanos, culturais e naturais (Boisier, 1996; Scott; Storper, 2003). O desenvolvimento, portanto, não se reduz a investimentos de fora, mas exige fortalecimento das bases sociais do território.

Autores que revisitam a história do pensamento econômico destacam que a confusão entre crescimento e desenvolvimento ainda persiste em parte das teorias. Modelos clássicos concentraram-se na expansão da renda e da produção, negligenciando a distribuição e as liberdades humanas (Sen, 1999). A ampliação das capacidades políticas, sociais e culturais passa então a ser reconhecida como núcleo do desenvolvimento, redefinindo o próprio sentido de progresso.

Assim, o planejamento regional emerge como instrumento para integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento. Alguns estudos enfatizam que políticas eficazes devem articular infraestrutura, mobilidade, saúde, educação e segurança, pois esses elementos constituem as bases materiais e simbólicas da vida coletiva (Gumbowsky *et al.*, 2020). O território deixa de ser mero suporte da economia para tornar-se espaço de construção social.

A abordagem territorializada reforça ainda que cada região apresenta trajetórias históricas singulares, que condicionam suas possibilidades de desenvolvimento. Experiências

brasileiras demonstram que a reprodução de modelos homogêneos tende a aprofundar desigualdades, enquanto estratégias sensíveis às culturas locais produzem resultados mais inclusivos (Saquet, 2011). O desenvolvimento passa a ser visto como processo situado, e não como uma fórmula universal, passível de ser replicada.

Além disso, cresce a compreensão de que a sustentabilidade ambiental é componente estruturante do desenvolvimento regional. A preservação dos recursos naturais não constitui obstáculo ao progresso, mas condição para sua continuidade, sobretudo em territórios cuja economia depende da base ecológica (Silva *et al.*, 2020). Assim, conciliar produção e conservação torna-se imperativo ético e econômico.

O debate sobre inclusão social também ocupa lugar central. O desenvolvimento somente se legitima quando reduz desigualdades e amplia oportunidades para grupos historicamente marginalizados, como populações rurais e comunidades tradicionais (Barros *et al.*, 2025). Políticas participativas e distributivas são apontadas como caminhos para democratizar os benefícios do progresso.

Contudo, diversos autores salientam a dificuldade teórica de explicar plenamente as causas do desenvolvimento, uma vez que mesmo as correntes endógenas – que valorizam a inovação, o capital social e as capacidades locais – reconhecem a complexidade de mensurar o peso relativo desses fatores e de distinguir, nos processos regionais, o que é causa e o que é efeito (Vázquez Barquero, 2001). Tal constatação, segundo Bellingeri (2017), reforça a necessidade de abordagens interdisciplinares e prudentes, capazes de dialogar com diferentes campos do conhecimento e evitar explicações reducionistas. Essa visão ampliada é confirmada por revisões sistemáticas recentes, que indicam que o desenvolvimento regional envolve, de forma articulada, dimensões sociais, ambientais e institucionais, exigindo políticas integradas aptas a conectar distintas escalas de planejamento (Hersberger, 2024). Nesse movimento, observa-se o deslocamento da lógica setorial tradicional para uma perspectiva de governança territorial, na qual a coordenação entre atores e políticas assume papel central (Leal *et al.*, 2025).

Nesse contexto, o conceito de desenvolvimento humano ganha centralidade. Indicadores de saúde, educação e qualidade de vida passam a ser considerados tão relevantes quanto o PIB regional, pois expressam a efetiva realização das pessoas (Silva, 2020). A economia converte-se em meio, e não em fim do desenvolvimento.

Também se evidencia que o desenvolvimento requer participação social e fortalecimento institucional. Sem mecanismos democráticos de decisão, o crescimento tende a beneficiar grupos restritos, reproduzindo hierarquias históricas (Durstun, 2000). O território desenvolve-se quando seus atores se reconhecem como sujeitos do processo (Bellingeri, 2017).

Por fim, consolida-se a compreensão de que desenvolvimento regional é projeto civilizatório. Ele envolve produção de riqueza, mas também formação de cidadania, preservação ambiental e valorização cultural. A economia, isoladamente, não responde às demandas contemporâneas; somente a integração entre dimensões materiais e humanas permite que o desenvolvimento se converta em qualidade de vida compartilhada (Theis, 2020; Boisier, 1996).

Neste sentido, a relação entre educação e desenvolvimento regional consolida-se como um dos eixos centrais do pensamento social contemporâneo. A literatura demonstra que territórios que alcançaram trajetórias mais consistentes de desenvolvimento foram aqueles que investiram de forma contínua na formação de sua população, ampliando capacidades técnicas, culturais e políticas (Furtado, 2000). O crescimento econômico, quando desvinculado da qualificação humana, tende a produzir modernização sem inclusão, incapaz de alterar estruturas históricas de desigualdade.

A concepção de desenvolvimento humano proposta por Amartya Sen deslocou definitivamente o debate para além da renda. Para o autor, o desenvolvimento deve ser compreendido como expansão das liberdades reais das pessoas — liberdade de aprender, participar, trabalhar e escolher projetos de vida (Sen, 1999). A educação, assim, é condição para que tais liberdades se tornem efetivas e para que o desenvolvimento regional adquira sentido social.

Estudos sobre desenvolvimento territorial na América Latina reforçam essa leitura ao demonstrar que regiões com maior capital educacional apresentam maior capacidade de inovação e de organização produtiva (Bellingieri, 2017). A educação fortalece redes locais, qualifica o trabalho e amplia a possibilidade de articulação entre atores econômicos e sociais, convertendo-se em fator estratégico de dinamização regional.

Ignacy Sachs acrescenta que o desenvolvimento somente se legitima quando integra dimensões econômica, social e ambiental, produzindo inclusão e sustentabilidade (Sachs, 2008). A educação é o elemento que permite essa integração, pois forma sujeitos capazes de compreender os limites e de construir alternativas produtivas compatíveis com o território.

A literatura brasileira recente confirma que a presença de instituições educacionais de qualidade modifica a estrutura das economias locais. A interiorização do ensino superior e técnico tem produzido novos arranjos produtivos, ampliando oportunidades de emprego qualificado e reduzindo a dependência de centros metropolitanos (Gumbowsky *et al.*, 2020). O desenvolvimento regional, portanto, está diretamente associado à capacidade formativa do território.

Boisier destaca que o desenvolvimento possui natureza essencialmente social e cultural, exigindo aprendizagem coletiva e fortalecimento institucional (Boisier, 1996). A escola, ao organizar saberes e valores, torna-se núcleo de produção de capital social, condição indispensável para que investimentos externos se transformem em progresso a partir de dentro.

A educação do campo e as experiências comunitárias analisadas por Silva e colaboradores revelam que processos formativos contextualizados ampliam a autonomia produtiva e a sustentabilidade das regiões rurais (Silva *et al.*, 2020). O desenvolvimento emerge quando o conhecimento escolar dialoga com a realidade local, valorizando identidades e saberes tradicionais.

Nessa perspectiva, Vázquez Barquero enfatiza que o desenvolvimento regional depende fundamentalmente da capacidade de inovar e de aprender coletivamente (Vázquez Barquero, 2001), o que revela que tais capacidades possuem natureza essencialmente educacional, pois, sem formação técnica, científica e cidadã, a inovação tende a permanecer restrita a enclaves produtivos, sem se converter em transformação territorial mais ampla. Essa compreensão é reforçada pela revisão sistemática de Leal e colegas, segundo a qual políticas de desenvolvimento bem-sucedidas são aquelas que articulam educação, governança e participação social, atribuindo à escola o papel de mediadora entre Estado, mercado e comunidade e criando condições para que as decisões econômicas sejam socialmente orientadas (Leal *et al.*, 2025). No mesmo sentido, Barros *et al.* (2025) demonstram que o desenvolvimento regional latino-americano somente se consolida quando ocorre a redução das desigualdades educacionais, uma vez que a permanência de déficits formativos impede a apropriação local dos benefícios do crescimento e tende a reproduzir dependências históricas.

Theis e Mansur (2009) argumenta que o desenvolvimento humano constitui o verdadeiro critério para avaliar políticas regionais. A elevação do PIB pode conviver com precariedade social; já a ampliação do acesso à educação de qualidade produz efeitos duradouros sobre saúde, renda e participação política.

Furtado, ao analisar a formação econômica brasileira, já advertia que a superação do baixo desenvolvimento exigiria reforma educacional profunda, capaz de criar base técnica e cultural para um projeto nacional autônomo (Furtado, 2000). A educação é, assim, elemento estruturante de qualquer estratégia de desenvolvimento. Ademais, pesquisas contemporâneas indicam que municípios com melhor desempenho educacional apresentam maior resiliência econômica e social (Gumbowsky *et al.*, 2020; Leal *et al.*, 2025). A formação de professores, a infraestrutura escolar e a articulação com o mercado de trabalho local convertem-se em políticas de desenvolvimento e não apenas de ensino.

Desse modo, a relação entre educação e desenvolvimento regional revela-se circular e cumulativa. A educação amplia capacidades humanas; essas capacidades fortalecem a economia e a vida democrática; e o desenvolvimento gerado cria novas condições para qualificar a própria educação (Sen, 1999; Boisier, 1996). Compreender essa dinâmica é essencial para analisar o desempenho educacional de Araricá como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento humano e territorial.

2.3 Histórico e Propósito do IDEB

A consolidação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ocorre em um contexto no qual o Estado brasileiro passa a atribuir maior centralidade a avaliações em larga escala e a indicadores capazes de monitorar resultados, compará-los no tempo e orientar intervenções. Esse movimento não surge do nada: ele se articula ao avanço das políticas de avaliação externa e à tentativa de produzir “medidas-síntese” que dialoguem com o debate público e com a gestão educacional, sem depender exclusivamente de análises técnicas de difícil comunicação. Nesse sentido, o IDEB se apresenta como resposta a uma demanda por parâmetros nacionais simples, com capacidade de difusão e de indução de ações, em especial no âmbito das redes públicas. (Chirinéa *et al.*, 2015).

Do ponto de vista histórico-institucional, o IDEB é formalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no marco do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, e conectado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007. (Da Paz; Raphae, 2012). Na prática, ele passa a funcionar como um “termômetro” oficial que, ao divulgar resultados bienais, busca produzir inteligibilidade social sobre a situação educacional, além de permitir que redes, municípios e escolas acompanhem metas e trajetórias projetadas. (Schneider; Nardi, 2013).

Embora sua criação esteja vinculada a 2007, a série histórica do IDEB foi construída de modo a estimar um ponto de partida em 2005, utilizando dados disponíveis das avaliações e do Censo Escolar, justamente para permitir leitura evolutiva e definição de metas de médio e longo prazo. (Da Paz; Raphae, 2012). Esse aspecto é relevante porque evidencia que o IDEB não foi pensado apenas como retrato pontual, mas como instrumento de acompanhamento contínuo, isto é, um indicador cuja força está tanto na fotografia quanto no filme — a trajetória que ele permite reconstruir. (Schneider; Nardi, 2013).

Em termos conceituais, a proposta do IDEB parte do princípio de que um sistema educacional considerado satisfatório precisa combinar dois resultados que, na experiência concreta das escolas, nem sempre caminham juntos: (a) aprendizagem mensurada por testes padronizados e (b) regularidade do fluxo escolar, isto é, progressão com menores taxas de repetência, abandono e evasão. (Fernandes, 2007). A lógica subjacente é direta: elevar proficiências sem enfrentar a exclusão produzida por reprovações e abandono compromete a universalização da educação básica; por outro lado, promover progressão sem assegurar aprendizagem substantiva também não atende ao propósito social da escola. (Fernandes, 2007). Em outras palavras, o IDEB parte da compreensão de que qualidade educacional não pode ser reduzida nem ao desempenho em provas, nem apenas à progressão dos alunos ao longo das séries. De um lado, não faria sentido comemorar boas médias de proficiência se grande parte dos estudantes é excluída do percurso escolar por reprovações sucessivas ou abandono; de outro, tampouco seria legítimo promover a aprovação automática sem garantir que houve aprendizagem efetiva. A escola cumpre sua função social quando consegue, simultaneamente, incluir, fazer avançar e ensinar. É justamente essa dupla exigência, permanência com aprendizagem, que fundamenta a lógica do IDEB e explica por que o índice combina indicadores de fluxo escolar e de desempenho, buscando evitar tanto a seletividade excludente quanto a progressão vazia de conteúdo.

Essa dupla exigência se materializa na estrutura do cálculo do IDEB, que combina desempenho e rendimento. O desempenho deriva das médias obtidas em avaliações externas, com destaque para o Saeb; já o rendimento é captado pelos indicadores de fluxo — especialmente taxas de aprovação — apurados a partir do Censo Escolar. (Da Paz; Raphae, 2012). Em síntese, o indicador procura traduzir em um único número a relação entre “aprender” e “avançar”, assumindo que ambas as dimensões são complementares e precisam ser observadas em conjunto. (Fernandes, 2007).

Para compreender como o índice “opera”, é importante situar o papel das avaliações em larga escala utilizadas no cálculo. A Prova Brasil (atualmente apenas Saeb), criada em 2005 como avaliação externa voltada à mensuração do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, aplicada de forma censitária em determinados anos de escolaridade, complementando o Saeb, que tem tradição de avaliação por amostragem. (Da Paz; Raphae, 2012). Essa combinação é relevante porque permite estimativas em diferentes escalas: enquanto a Prova Brasil subsidia resultados mais desagregados (como escolas e municípios), o Saeb sustenta análises mais amplas e comparáveis para unidades federativas e o cenário nacional. (Da Paz; Raphae, 2012).

No desenho apresentado pelo Inep, o IDEB é expresso em escala de 0 a 10 e busca oferecer leitura intuitiva para gestores e sociedade, sem exigir familiaridade com escalas de proficiência mais complexas. (Da Paz; Raphae, 2012). A definição de metas — e a prática de divulgá-las por biênios — introduz um componente de mobilização: ao lado do monitoramento, o índice pretende induzir ações administrativas e pedagógicas, orientando prioridades e focalizando redes e escolas com baixo desempenho e/ou fluxo irregular. (Fernandes, 2007).

A própria formulação do índice explicita, de forma técnica, essa articulação: o IDEB depende da proficiência média obtida no exame padronizado ao final de determinada etapa e da taxa média de aprovação na mesma etapa, o que permite visualizar a “taxa de troca” entre as duas dimensões (isto é, como variações em fluxo e proficiência impactam o resultado final). (Fernandes, 2007). Esse ponto é importante porque ajuda a entender por que o IDEB não é apenas um “resultado de prova”: ele é sensível à dinâmica escolar que produz (ou interrompe) trajetórias de conclusão, traduzindo parte do custo social das repetências e do abandono. (Fernandes, 2007).

No âmbito da política educacional, o propósito do IDEB também se conecta a uma linguagem de metas e responsabilização pública. Em análises que discutem a incorporação de mecanismos de accountability¹, o IDEB é descrito como instrumento que vincula avaliação externa, monitoramento e divulgação periódica de resultados, produzindo comparabilidade e pressão pública por melhoria. (Schneider; Nardi, 2013). Essa dimensão não precisa ser lida como “punitiva” por definição: ela pode ser interpretada como tentativa de criar transparência e orientar esforços, ainda que seus efeitos práticos dependam de como cada rede e cada escola se apropria dos resultados. (Schneider; Nardi, 2013).

O ponto decisivo, aqui, é que o IDEB nasce com intenção de orientar políticas públicas mediante uma métrica sintética, capaz de sinalizar desafios e permitir acompanhamento temporal. (Fernandes, 2007). Ao mesmo tempo, sua adoção ampla e sua centralidade na gestão educacional fazem com que ele se torne referência quase automática em diagnósticos e decisões, aspecto que ajuda a explicar por que, na sequência deste trabalho, torna-se necessário examinar suas potencialidades e suas limitações — não para negar sua utilidade, mas para compreender o que ele efetivamente mede, como mede e o que permanece fora do seu alcance. (Matos; Rodrigues, 2016).

¹ Na literatura sobre avaliação educacional, os mecanismos de accountability são compreendidos como estratégias de transparência e responsabilização pública que articulam produção de indicadores, divulgação de resultados e indução de políticas (Schneider; Nardi, 2013). No caso do IDEB, essa lógica se expressa na publicação bial do índice, na fixação de metas e na crescente utilização dos resultados como referência para decisões de gestão e para o debate social sobre qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015; Da Paz; Raphae, 2012).

2.3.1 Potencialidades do IDEB na Avaliação Educacional

O IDEB consolidou-se como um dos mais relevantes instrumentos de monitoramento da educação básica brasileira por oferecer uma métrica simples, inteligível e amplamente divulgada, capaz de sintetizar dimensões complexas do processo escolar em um indicador de fácil comunicação social. Ao integrar desempenho e fluxo, o índice permite que gestores e sociedade acompanhem, de forma contínua, a evolução das redes e das escolas, transformando informações técnicas em linguagem acessível ao debate público (Fernandes, 2007).

Uma de suas principais potencialidades reside na comparabilidade. Antes da criação do IDEB, os resultados das avaliações externas e do Censo Escolar permaneciam dispersos, dificultando leituras integradas. Com o índice, tornou-se possível comparar municípios, estados e escolas dentro de uma mesma escala, bem como observar tendências ao longo do tempo, elemento fundamental para o planejamento educacional (Da Paz; Raphae, 2012).

Além de comparar, o IDEB introduziu uma lógica de metas públicas. A definição de trajetórias projetadas para cada rede conferiu ao indicador um caráter prospectivo, não se limitando a descrever o passado, mas orientando expectativas futuras. Essa característica contribuiu para que o índice deixasse de ser apenas um retrato e se transformasse em ferramenta de indução de políticas (Schneider; Nardi, 2013).

O potencial indutor do IDEB também se manifesta na organização da gestão educacional. Diversas redes passaram a utilizar o índice como referência para definição de prioridades, elaboração de planos e distribuição de recursos, o que ampliou a articulação entre avaliação e planejamento, historicamente dissociados no campo educacional brasileiro (Chirinéa *et al.*, 2015).

Outro aspecto positivo é o fortalecimento da cultura de avaliação. A ampla divulgação dos resultados contribuiu para que professores, diretores e comunidades escolares passassem a dialogar com dados antes restritos a especialistas, ampliando o debate sobre aprendizagem e permanência dos estudantes (Schneider; Nardi, 2013). O IDEB também favoreceu maior transparência das políticas públicas. Segundo Chirinéa *et al.* (2015), ao tornar visíveis desigualdades entre redes e etapas de ensino, o índice criou condições para que a sociedade acompanhasse a efetividade das ações governamentais, aproximando a gestão educacional de princípios de prestação de contas e controle social.

Do ponto de vista técnico, a combinação entre proficiência e fluxo representa avanço conceitual relevante. O índice evita tanto a celebração de bons resultados obtidos à custa da

exclusão quanto a simples progressão sem aprendizagem, estabelecendo um equilíbrio que dialoga com a própria finalidade social da escola (Fernandes, 2007).

As pesquisas indicam ainda que o IDEB tem contribuído para a focalização de políticas. Matos e Rodrigues (2016) afirmam que municípios e estados passaram a identificar com maior precisão escolas e etapas mais vulneráveis, direcionando programas de formação docente, materiais didáticos e acompanhamento pedagógico a partir das evidências produzidas. A força simbólica do índice também não deve ser subestimada. Ao se tornar referência nacional de qualidade, o IDEB ajudou a colocar a educação no centro da agenda pública, estimulando gestores a assumirem compromissos mais explícitos com resultados e com a redução das desigualdades educacionais (Schneider; Nardi, 2013).

Outro mérito está na possibilidade de leitura territorial dos resultados. O índice permite que municípios pequenos, como Araricá, comparem suas trajetórias com localidades de porte semelhante, favorecendo diagnósticos mais contextualizados e a troca de experiências entre redes (Da Paz; Raphae, 2012).

Por fim, o IDEB mostra-se potente como linguagem comum entre diferentes atores. Gestores, professores, conselhos e comunidade passaram a dialogar a partir de um mesmo referencial, o que facilita a construção de consensos mínimos sobre prioridades educacionais e sobre a necessidade de políticas de longo prazo (Chirinéa *et al.*, 2015). Assim, ainda que não esgote a complexidade do fenômeno educativo, o IDEB revela-se instrumento valioso para orientar políticas, induzir metas e promover comparabilidade, constituindo passo significativo na consolidação de uma gestão educacional baseada em evidências e em compromisso público com a aprendizagem.

2.3.2 Limitações do IDEB

Apesar de sua relevância como instrumento de monitoramento e indução de políticas, a literatura reconhece que o IDEB apresenta limites estruturais que impedem que o índice, isoladamente, represente a totalidade da qualidade educacional. Um primeiro aspecto refere-se ao caráter sintético do indicador: ao condensar em um único número dimensões distintas do processo escolar, o IDEB tende a invisibilizar desigualdades internas às redes e às próprias escolas, tratando realidades heterogêneas como se fossem equivalentes (Chirinéa *et al.*, 2015).

Os estudos demonstram que escolas localizadas em um mesmo município podem apresentar condições materiais, perfis socioeconômicos e trajetórias pedagógicas

profundamente diferentes, mas tais diferenças são pouco perceptíveis na leitura agregada do índice (Matos; Rodrigues, 2016). Assim, a comparabilidade – uma de suas virtudes – converte-se também em limitação, pois tende a homogeneizar contextos desiguais e a deslocar o foco das condições concretas de funcionamento das instituições.

Outro limite amplamente apontado diz respeito à centralidade das avaliações padronizadas. Ao basear-se essencialmente em provas de Língua Portuguesa e Matemática, o IDEB privilegia determinados conteúdos curriculares e formas de aprendizagem, deixando à margem dimensões formativas como artes, cultura, valores democráticos e competências socioemocionais, que compõem parte relevante da experiência escolar (Schneider; Nardi, 2013).

Essa redução do fenômeno educativo a resultados mensuráveis também produz efeitos na gestão. Pesquisas indicam que a pressão por metas pode induzir práticas de ensino voltadas prioritariamente para o teste, estreitando o currículo e deslocando a atenção de processos pedagógicos mais amplos para estratégias de elevação imediata do índice (Chirinéa *et al.*, 2015). O risco não está no uso do indicador em si, mas na sua transformação em finalidade exclusiva.

As limitações tornam-se ainda mais evidentes quando se considera o peso dos fatores socioeconômicos. O IDEB não incorpora diretamente variáveis como renda familiar, escolaridade dos pais, condições de moradia ou acesso a bens culturais, elementos que a literatura reconhece como fortemente associados às oportunidades de aprendizagem (Matos; Rodrigues, 2016). Dessa forma, diferenças de desempenho podem refletir muito mais desigualdades sociais do que a eficácia das práticas escolares.

Também permanecem fora do alcance do índice as condições materiais das instituições. Infraestrutura, disponibilidade de equipamentos, acesso à internet, bibliotecas e espaços pedagógicos adequados constituem componentes decisivos do processo educativo, mas não são captados pelo cálculo do IDEB, que se limita ao fluxo e à proficiência (Da Paz; Raphae, 2012). Escolas com realidades físicas contrastantes podem receber avaliações semelhantes, ocultando necessidades distintas de investimento.

A valorização e as condições de trabalho docente constituem outra dimensão pouco visível ao indicador. Planos de carreira, formação continuada, carga horária e estabilidade profissional influenciam diretamente a qualidade do ensino, mas tais aspectos não integram a métrica do IDEB, que avalia resultados sem considerar os meios que os produziram (Schneider; Nardi, 2013). Assim, políticas baseadas apenas no índice tendem a desconsiderar a centralidade do professor no processo de aprendizagem.

A literatura também alerta para o fato de que o IDEB não capta os aspectos culturais do aprender. Relações entre escola e comunidade, clima escolar, participação das famílias e sentidos atribuídos à educação constituem elementos fundamentais para o sucesso educativo, porém dificilmente mensuráveis por avaliações padronizadas (Matos; Rodrigues, 2016). O indicador, portanto, oferece visão parcial de um fenômeno essencialmente complexo.

Outro ponto sensível refere-se à interpretação dos resultados. Ao estabelecer metas uniformes, o IDEB pode gerar leituras simplificadas sobre sucesso e fracasso, sem considerar trajetórias históricas e contextos territoriais específicos (Chirinéa *et al.*, 2015). Municípios com desafios sociais distintos passam a ser comparados por uma mesma régua, o que pode produzir diagnósticos injustos ou políticas pouco aderentes à realidade local. Essa padronização tende a desconsiderar que o desempenho educacional é resultado de processos de longa duração, atravessados por desigualdades estruturais, dinâmicas demográficas, condições econômicas e culturais que moldam, de maneira desigual, as oportunidades de aprendizagem.

Há ainda a questão do fluxo escolar. Embora a inclusão desse componente represente avanço conceitual, o indicador não distingue as múltiplas razões que explicam reprovações e abandono — desde dificuldades pedagógicas até vulnerabilidades sociais — tratando fenômenos de natureza diversa como se tivessem a mesma origem (Fernandes, 2007). Tal simplificação limita a capacidade do IDEB de orientar intervenções mais qualificadas.

Contudo, precisa ficar claro que essas restrições não significam negar a utilidade do índice, mas reconhecer que ele opera em um recorte específico do real. A qualidade educacional envolve dimensões que extrapolam o que pode ser traduzido em testes e taxas de aprovação, exigindo olhares complementares e metodologias sensíveis aos contextos (Schneider; Nardi, 2013).

Nesse sentido, as limitações do IDEB reforçam a pertinência de buscar atenção e investigar os fatores intangíveis propostos nesta pesquisa. Elementos como condições socioeconômicas das famílias, escolaridade dos pais, infraestrutura escolar e valorização docente exercem influência decisiva sobre a aprendizagem, mas permanecem invisíveis ao indicador. A análise do desempenho educacional de Araricá, portanto, não pode restringir-se ao IDEB, devendo dialogar com essas dimensões para produzir compreensão mais abrangente do processo educativo. O IDEB deve ser entendido como ponto de partida — e não de chegada — para a avaliação da qualidade da educação. Seu valor está em sinalizar tendências e mobilizar políticas, mas a efetiva compreensão do desenvolvimento educacional requer a incorporação de variáveis que o índice não alcança, justamente aquelas que esta pesquisa busca evidenciar ao relacionar educação e desenvolvimento humano no contexto local.

2.4 Os Fatores Intangíveis no Processo Educacional

A discussão sobre fatores intangíveis no processo educacional exige, antes de tudo, um ajuste conceitual: neste trabalho, “intangível” não é sinônimo de “misterioso”, “subjetivo” ou “impossível de medir”, mas de não incorporado, de forma direta, às métricas tradicionais de avaliação. Em outras palavras, há dimensões decisivas do aprender e do ensinar que permanecem fora do enquadramento típico dos indicadores, ainda que possam ser definidas por critérios observáveis, convertendo-se em informações úteis para gestão e para políticas públicas (Chirinéa *et al.*, 2015).

Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa não se orienta por uma crítica reducionista aos indicadores existentes, mas por um esforço de ampliar o campo de compreensão do desempenho educacional. A literatura de avaliação educacional tem mostrado que medidas sintéticas tendem a ganhar centralidade porque permitem comparação e monitoramento; contudo, o risco é supor que a realidade complexa da escola possa ser plenamente traduzida por uma métrica única (Chirinéa *et al.*, 2015). É exatamente nesse intervalo – entre o que o indicador capta e o que fica fora dele – que emergem os fatores aqui denominados intangíveis.

Esse intervalo não é meramente teórico: ele tem consequências práticas. Quando uma rede escolar organiza suas prioridades apenas para responder a metas numéricas, pode ocorrer uma espécie de estreitamento do olhar sobre a experiência educativa, deslocando para um local de menor importância dimensões que sustentam a aprendizagem no cotidiano: vínculos, clima escolar, estabilidade pedagógica, confiança entre escola e família, disponibilidade de recursos, condições de trabalho, continuidade formativa e capacidade institucional de agir com coerência (Chirinéa, 2010). Assim, o que não entra no “painel” de monitoramento corre o risco de não entrar, com igual força, no centro das decisões.

A ideia de “intangível” também pode ser compreendida por analogia com campos que, há décadas, enfrentam o desafio de avaliar aquilo que não é material, mas influencia resultados. Estudos sobre avaliação de intangíveis em capital humano mostram que o problema não é a inexistência do fenômeno, e sim a dificuldade de construir parâmetros e instrumentos que tornem visíveis elementos como competências, formação, processos e capacidades coletivas (Vargas *et al.*, 2008). Transferida para a educação básica, essa reflexão é fecunda: a escola produz resultados que dependem tanto de recursos materiais quanto de capacidades humanas e organizacionais que precisam ser reconhecidas e acompanhadas.

Nessa chave, o “intangível” não se opõe ao “tangível”; ele frequentemente o atravessa. Um exemplo simples é a infraestrutura: ela é material e, portanto, claramente observável, mas

seus efeitos educacionais frequentemente aparecem como “contexto” – algo citado, porém não sistematicamente incorporado às explicações de desempenho. Quando critérios concretos são definidos (climatização, conectividade, mobiliário, biblioteca, água, espaços adequados), o que parecia abstrato ganha contornos e pode ser comparado e acompanhado ao longo do tempo (Chirinéa, 2010). A infraestrutura, então, deixa de ser um pano de fundo e passa a ser tratada como variável de impacto.

Outro ponto decisivo é que fatores intangíveis não dizem respeito apenas ao ambiente escolar interno; eles incluem a teia de condições sociais que circunda o aluno. O desempenho educacional é sensível às condições socioeconômicas, porque renda, estabilidade do trabalho, insegurança alimentar, moradia e acesso a bens culturais modulam oportunidades de estudo e continuidade escolar. Em contextos de maior vulnerabilidade, a escola tende a assumir funções adicionais de proteção e compensação, o que altera tempos, prioridades e possibilidades de aprendizagem efetiva (Matos; Rodrigues, 2016), ou seja, o mesmo resultado numérico pode corresponder a trajetórias e esforços institucionais muito distintos.

Estudos que analisam metas e resultados mostram, ainda, que variáveis associadas ao contexto escolar aparecem como fortemente relacionadas à probabilidade de alcance de metas, e isso não se distribui igualmente entre etapas de ensino. Ao examinarem a meta do IDEB sugerem que, nos anos iniciais, elementos como infraestrutura podem se destacar; nos anos finais, o nível socioeconômico tende a ter peso ainda mais expressivo, ao lado de condições materiais (Matos; Rodrigues, 2016). Esse tipo de achado reforça que “qualidade” não é um atributo isolado, mas uma composição de fatores que operam de forma diferente conforme etapa e contexto.

Entre os fatores intangíveis com maior potência explicativa está a escolaridade dos pais – não como determinismo, mas como indicador de “capital educacional” disponível na família. Maior escolaridade pode ampliar repertórios, expectativas, formas de acompanhamento e capacidade de interação com a escola; por outro lado, quando esse capital é baixo, a escola precisa criar pontes mais intensas de comunicação e apoio para que o processo de aprendizagem não dependa exclusivamente do ambiente doméstico (Matos; Rodrigues, 2016). A questão central, portanto, não é culpar famílias, mas compreender desigualdades de condições e desenhar respostas públicas adequadas.

Há, também, um conjunto de dimensões “intangíveis” ligadas à cultura escolar e ao sentido atribuído ao estudo. Debates sobre qualidade educacional mostram que a escola não opera apenas pela transmissão de conteúdos; ela produz experiências formativas, regula relações, constrói pertencimento e sinaliza, simbolicamente, o valor social do aprender

(Chirinéa, 2010). Quando a instituição é percebida como precária, instável ou desorganizada, isso comunica ao aluno, e à comunidade, uma mensagem que pode afetar motivação, engajamento e permanência, ainda que tais efeitos não apareçam imediatamente nas medidas tradicionais.

Nesse ponto, a noção de intangível serve para destacar que a qualidade é também uma construção institucional: ela depende de rotinas consistentes, liderança pedagógica, planejamento, acompanhamento e capacidade de mobilizar recursos. O que se chama, muitas vezes, de “gestão escolar” não é apenas gestão burocrática: é o conjunto de práticas que sustenta o trabalho docente e organiza condições para que a aprendizagem aconteça de modo regular e progressivo (Chirinéa, 2010), e quando essa base falha, mesmo bons programas tendem a se fragmentar.

A valorização docente aparece, então, como dimensão estratégica. A formação, as condições de trabalho, os planos de carreira, a remuneração e a estabilidade repercutem diretamente na permanência e no engajamento profissional, afetando a continuidade pedagógica, o investimento em formação e a capacidade de construir projetos educacionais de longo prazo. A literatura recente que trata de capacitação docente e desempenho educacional aponta que políticas consistentes de formação e desenvolvimento profissional são associadas a melhores condições de ensino e resultados mais robustos, especialmente quando não são ações isoladas, mas parte de uma estratégia institucional (Ferreira *et al.*, 2025).

Além do professor individual, importa observar o que a escola consegue produzir como capacidade coletiva. O desempenho educacional não depende apenas de talentos isolados, mas de uma cultura profissional capaz de compartilhar práticas, registrar aprendizagens, ajustar intervenções e construir coerência curricular. Segundo Silva *et al* (2020), essa capacidade institucional, muitas vezes invisível aos indicadores, é análoga ao que estudos sobre intangíveis descrevem como ativos humanos e relacionais: algo que não se vê “de imediato”, mas organiza o funcionamento e a qualidade do trabalho. Quando esse patrimônio coletivo é frágil, a escola fica vulnerável à rotatividade, ao imprevisto e à descontinuidade.

Do ponto de vista metodológico, reconhecer os intangíveis implica transformar perguntas amplas em descritores verificáveis. Em vez de afirmar genericamente que “a escola tem boa infraestrutura”, descrevem-se itens; em vez de dizer que “há valorização docente”, analisam-se elementos objetivos (carreira, salários, jornada, condições); em vez de supor “apoio familiar”, investigam-se práticas de acompanhamento e comunicação; em vez de dizer “boa gestão”, identificam-se rotinas de planejamento, monitoramento e participação (Chirinéa, 2010;

Matos; Rodrigues, 2016). Esse movimento é essencial para que o debate não permaneça no nível retórico e se aprofunde em práticas palpáveis, mensuráveis.

Essa abordagem também evita que o intangível seja tratado como explicação “sob medida” para qualquer resultado. Ao definir critérios e instrumentos, cria-se a possibilidade de comparar escolas, períodos e políticas, reduzindo arbitrariedades interpretativas e permitindo que o debate público se qualifique. Pesquisas sobre mensuração de intangíveis mostra, justamente, que a utilidade prática surge quando se constrói um padrão que permita acompanhar evoluções e identificar onde investir para gerar melhoria sustentável (Vargas *et al.*, 2008), pois, neste sentido, na educação, isso poderá trazer um significado preciso: observar melhor para decidir melhor.

Por fim, a relevância do tema se esclarece quando recolocamos o eixo central desta dissertação: a educação como vetor do desenvolvimento. Se desenvolvimento, no plano local, depende de capacidades humanas, coesão social e oportunidades, então a qualidade educacional não pode ser reduzida a resultados numéricos descontextualizados. A escola, enquanto instituição pública, é espaço de produção de capital humano, cultural e cívico, e é por isso que compreender os fatores intangíveis não é um adorno conceitual, mas um caminho para orientar políticas que melhorem a aprendizagem e, ao mesmo tempo, fortaleçam condições de desenvolvimento municipal (Chirinéa *et al.*, 2015; Ferreira *et al.*, 2025).

Dessa forma, este tópico introdutório cumpre uma função estruturante: ele delimita a ideia de intangível como aquilo que ainda não foi plenamente incorporado às métricas tradicionais, mas pode ser descrito, observado e trabalhado por políticas e práticas. Nos quatro subitens seguintes, a análise se tornará mais específica – fator socioeconômico, escolaridade dos pais, ambiente físico escolar e valorização docente, de modo a construir um quadro teórico coerente com o objetivo geral da pesquisa e com o esforço de produzir recomendações que ultrapassem o “número” sem rejeitar a importância dos indicadores oficiais (Matos; Rodrigues, 2016; Chirinéa *et al.*, 2015).

2.4.1 O Fator Socioeconômico e seu Reflexo no Processo de Aprendizagem

Quando se afirma que a renda familiar, a estabilidade do trabalho e o acesso a bens culturais moldam oportunidades de aprendizagem, trata-se menos de uma hipótese abstrata e mais de um diagnóstico recorrente na literatura educacional: o processo de escolarização acontece dentro de condições sociais concretas, que podem ampliar ou restringir aquilo que a

escola consegue produzir como resultado formativo. Em outras palavras, a aprendizagem não é um evento “isolado” na sala de aula; ela é permeada por condições materiais e simbólicas que sustentam, ou fragilizam, o percurso escolar dos estudantes, sobretudo na educação básica.

A própria produção de indicadores educacionais no Brasil incorporou, nos últimos anos, a necessidade de dimensionar essas condições. Ao desenvolver um índice de nível socioeconômico das escolas brasileiras, a literatura evidencia que variáveis como escolaridade e ocupação dos pais, bem como renda familiar, podem ser agregadas metodologicamente para retratar desigualdades educacionais estruturais (Alves; Soares; Xavier, 2014). Esse movimento é relevante porque reconhece que a “unidade escola” carrega um contexto social médio de seus estudantes — e tal contexto não é neutro, sendo frequentemente associado às diferenças de desempenho e de trajetórias escolares.

Nesse sentido, o nível socioeconômico não deve ser tratado apenas como “característica do aluno”, mas como uma condição que organiza, de forma persistente, o acesso a recursos educacionais extraescolares. A importância dessa dimensão também aparece quando se examina a desigualdade educacional entre territórios. Ao analisar municípios brasileiros e a influência de variáveis socioeconômicas sobre resultados educacionais, há evidências de discrepâncias relevantes: o peso de fatores socioeconômicos varia, inclusive, conforme o nível de prosperidade e o perfil do território, o que reforça a inadequação de leituras homogêneas para realidades distintas (Gramani, 2017). Além disso, o argumento de que condições básicas e variáveis não diretamente educacionais afetam a performance educacional aparece como central para orientar decisões públicas mais eficazes (Gramani, 2017).

Essa constatação sustenta um ponto decisivo para a lógica desta dissertação: quando se avalia desempenho escolar, inclusive por indicadores oficiais, é metodologicamente prudente perguntar “desempenho de quem, em quais condições?”. Ao produzir e validar índices de nível socioeconômico, a literatura mostra correlações elevadas entre o Nível Socioeconômico (NSE) agregado e a renda per capita municipal, indicando que a leitura educacional e a leitura econômica do território tendem a convergir no nível macro (Alves *et al.*, 2014). Essa convergência não resolve o problema educacional, mas evidencia que desigualdades sociais estruturam, com força, o cenário em que a escola opera.

A discussão torna-se ainda mais sensível quando se considera que a produção de dados socioeconômicos escolares pode deixar zonas invisíveis para a política pública. Ao discutir o NSE das escolas brasileiras, Alves e Soares (2013) apontam que a metodologia baseada em questionários e avaliações externas não alcança todas as escolas e pode gerar lacunas relevantes — com maior ausência justamente em escolas pequenas e em territórios socialmente mais

vulneráveis, com impacto potencial sobre políticas de redução de desigualdades. Assim, não se trata apenas de reconhecer o fator socioeconômico, mas de reconhecer também as limitações institucionais na produção de informação capaz de orientar intervenções de fato consistentes.

Do ponto de vista do mecanismo social, a renda familiar e a estabilidade do trabalho costumam operar como condições de possibilidade da aprendizagem: interferem no tempo disponível para estudo, na previsibilidade da rotina, na segurança alimentar, na mobilidade e no próprio nível de estresse doméstico, elementos estes que, ainda que não sejam diretamente mensurados por métricas tradicionais, repercutem no engajamento escolar e na permanência. A literatura revisada sobre desempenho escolar reforça que diferenças de resultados não se associam apenas à distribuição de insumos escolares, mas também às disparidades do contexto socioeconômico dos alunos (Santos *et al.*, 2019). É nesse plano que a desigualdade se materializa pedagogicamente, pois a escola ensina, mas o estudante aprende dentro de uma vida real e concreta.

Há ainda uma dimensão de política social que conecta diretamente pobreza, permanência e escolarização. No caso do Programa Bolsa Família, por exemplo, as condicionalidades educacionais incluem a exigência de matrícula e frequência mínima, colocando a permanência escolar como eixo de responsabilização e proteção social (Brasil, 2004; Brasil, 2023; MDS, 2022). Quando articuladas à realidade local, políticas desse tipo ajudam a entender por que o fator socioeconômico é, simultaneamente, um dado educacional e um dado social: ele se projeta sobre frequência, continuidade e condições mínimas de escolarização.

Nessa mesma direção, discutir nível socioeconômico não significa reduzir o debate à renda, pois o próprio conceito de NSE é composto e envolve ativos econômicos, sociais e culturais. A literatura ressalta que pobreza, definida apenas por renda, e NSE não são medidas intercambiáveis, já que o NSE busca captar outros ativos que conferem vantagens sociais e culturais — e essa distinção é importante para evitar diagnósticos simplificadores (Alves; Soares, 2013). Em termos de aprendizagem, isso é decisivo: não é apenas “quanto se ganha”, mas o conjunto de recursos e disposições que estruturam expectativas, repertórios e possibilidades de acompanhamento escolar.

A proposição inicial desta dissertação, de que renda, estabilidade e acesso a bens culturais moldam oportunidades de aprendizagem, encontra respaldo na literatura analisada, desde as abordagens que modelam empiricamente o efeito do contexto familiar (Santos *et al.*, 2019) até aquelas que demonstram a variabilidade territorial do impacto socioeconômico sobre resultados educacionais (Gramani, 2017). Ao mesmo tempo, essas evidências reforçam a

coerência do eixo temático maior deste trabalho: se a educação é vetor de desenvolvimento, então as condições socioeconômicas que modulam a aprendizagem também são variáveis de desenvolvimento, pois afetam, na base, a formação de capacidades humanas, a mobilidade social e a participação cidadã na escala local.

Por fim, este subitem cumpre uma função estratégica no encadeamento deste estudo ao demonstrar que o fator socioeconômico interfere nas condições de aprendizagem e no desempenho, ele prepara o terreno para os próximos elementos intangíveis desta dissertação. A escolaridade dos pais, a qualidade do ambiente físico escolar e a valorização docente não são aspectos paralelos, mas dimensões que coabitam com o contexto socioeconômico, formando um quadro explicativo mais fiel à realidade educacional. É justamente essa visão integrada, mais aderente ao território e às pessoas, que sustenta a ideia de educação como fundamento do desenvolvimento.

2.4.2 A Escolaridade dos Pais e o Reflexo no Processo de Aprendizagem

A literatura educacional tem demonstrado de forma consistente que a escolaridade dos pais constitui um dos fatores mais estáveis na explicação do desempenho acadêmico dos filhos. Diversas pesquisas empíricas apontam que estudantes cujos responsáveis possuem níveis mais elevados de instrução tendem a apresentar melhores resultados em avaliações padronizadas e maior permanência na trajetória escolar. Tal relação é observada em diferentes contextos nacionais e internacionais, indicando que o fenômeno não se restringe a realidades locais, mas expressa uma dinâmica estrutural do processo educativo (Santos *et al.*, 2019).

Os estudos ressaltam que pais mais escolarizados dispõem de maior capacidade de organizar a vida educacional dos filhos, combinando recursos materiais e simbólicos que favorecem o aprendizado. Além disso, mesmo quando inseridos no mercado de trabalho, esses responsáveis tendem a dedicar mais tempo e atenção às demandas escolares das crianças e adolescentes, acompanhando tarefas, incentivando rotinas de estudo e estabelecendo expectativas acadêmicas mais elevadas (Feijó *et al.*, 2020).

Entretanto, a influência da escolaridade parental não ocorre de maneira simples ou linear. Parte relevante desse efeito se manifesta de forma indireta, mediada pelo nível socioeconômico da família. Pesquisas indicam que pais com maior instrução alcançam, em média, melhores condições de renda, o que amplia as possibilidades de investimento em materiais, infraestrutura doméstica e oportunidades educacionais. Assim, a escolaridade dos

responsáveis converte-se em vantagens concretas para os filhos por meio das condições de vida que lhes pode possibilitar (Santos *et al.*, 2019).

Nesse sentido, o debate contemporâneo tem buscado diferenciar o chamado “efeito bruto” do “efeito líquido” da escolaridade dos pais. Quando não se consideram variáveis intermediárias, como renda, tamanho da família, condições do domicílio e qualidade da escola, o impacto da instrução parental aparece com grande magnitude. Contudo, ao controlar tais canais, observa-se redução significativa dos coeficientes, evidenciando que parte expressiva do efeito opera por mediações socioeconômicas e institucionais (Curi; Menezes Filho, 2009).

Entre esses canais, destacam-se quatro mecanismos principais. O primeiro refere-se aos recursos financeiros, pois famílias com maior escolaridade tendem a possuir renda mais elevada, associada positivamente ao rendimento escolar. O segundo relaciona-se ao tamanho da família, já que um número menor de filhos permite maior investimento por criança. O terceiro diz respeito à infraestrutura do domicílio, como acesso a internet, computadores e espaços adequados de estudo. O quarto envolve a capacidade de escolha de escolas com melhor qualidade pedagógica e organizacional (Curi; Menezes Filho, 2009).

Mesmo após o controle desses fatores observáveis, permanece um efeito residual da escolaridade dos pais, associado a dimensões mais difíceis de mensurar. Elementos como transmissão de valores, expectativas acadêmicas, repertório cultural e formas de envolvimento parental continuam influenciando o desempenho dos estudantes. Tais aspectos configuram um campo de mediações simbólicas que ultrapassa a simples disponibilidade de recursos materiais (Björklund, 2011).

A literatura também evidencia que a intensidade desse impacto pode variar conforme gênero e contexto regional. Há pesquisas indicando maior influência da escolaridade materna, atribuída à maior convivência cotidiana e ao acompanhamento das tarefas escolares, enquanto outros estudos identificam participação mais expressiva da instrução paterna em determinadas áreas do conhecimento (Tenório; Vieira, 2010). Essa diversidade de resultados reforça a necessidade de análises contextualizadas, pois o impacto da escolaridade dos pais não se manifesta de forma homogênea entre territórios, redes de ensino e etapas escolares. As evidências apontam que o mesmo nível de instrução parental pode produzir efeitos distintos conforme as condições sociais do entorno, a qualidade das escolas disponíveis e as políticas de apoio existentes. Assim, compreender essa influência exige considerar não apenas o atributo “escolaridade”, mas o modo como ele se articula com o contexto econômico, cultural e institucional em que a criança está inserida, evitando generalizações que desconsiderem a complexidade do fenômeno educativo.

Outro ponto recorrente refere-se ao papel do envolvimento dos pais na rotina escolar. Investigações com ampla base de dados no Brasil mostram que a participação dos responsáveis – incentivando a realização das atividades, a frequência às aulas e a valorização do estudo – associa-se indiretamente ao melhor desempenho acadêmico, independentemente do nível formal de escolaridade (Boonk, 2018). Assim, a instrução parental atua tanto por mecanismos estruturais quanto por práticas cotidianas de acompanhamento.

Além disso, pesquisas revelam que o contexto familiar possui maior poder explicativo sobre os resultados escolares do que muitas características estritamente institucionais. Análises hierárquicas demonstram que diferenças no nível socioeconômico e na escolaridade dos pais explicam parcela significativa das desigualdades de proficiência, superando, em diversos casos, o efeito isolado das condições escolares (Koepp *et al.*, 2023). Todavia, os próprios autores advertem que tais relações não devem ser interpretadas como determinismos. A influência parental é atravessada por políticas públicas, qualidade das escolas e estratégias pedagógicas capazes de atenuar desigualdades. O reconhecimento do peso da escolaridade dos pais não implica naturalizar diferenças, mas compreender os mecanismos pelos quais elas se reproduzem para que possam ser enfrentadas de forma mais efetiva (Santos *et al.*, 2019).

Desse modo, a evidência acumulada sustenta que a escolaridade dos pais constitui um fator relevante e persistente no processo de aprendizagem, operando por múltiplas vias: econômicas, culturais e relacionais. Para esta dissertação, tal constatação é fundamental, pois demonstra que parte significativa do desempenho educacional se situa em dimensões não captadas diretamente por métricas tradicionais como o IDEB, reforçando a necessidade de incorporar esses elementos ao debate sobre qualidade da educação.

2.4.3 O Ambiente Físico Escolar e seus Efeitos no Processo de Aprendizagem

Perguntas simples costumam revelar mais do que longos questionários: a escola possui internet funcional? as salas são adequadas ao clima local? há quadra para atividades corporais? o mobiliário respeita o tempo de permanência dos estudantes? Esses elementos, à primeira vista materiais, carregam um sentido pedagógico profundo. Eles comunicam à criança e ao jovem se o estudo é tratado como prioridade social ou como atividade residual. O espaço escolar não é apenas suporte das aulas; ele participa da formação de expectativas, da construção do pertencimento e da própria possibilidade de aprender.

No Brasil, onde a desigualdade entre redes e territórios permanece expressiva, a infraestrutura adquire peso que não se observa em contextos mais homogêneos. Silva (2022) demonstra que diferenças materiais entre escolas ainda explicam parcela relevante das disparidades de desempenho, indicando que a qualidade da oferta antecede qualquer discussão metodológica. Não se trata de negar o papel do professor ou do currículo, mas de reconhecer que certas práticas simplesmente não se sustentam quando faltam condições mínimas de funcionamento.

Essa relação já aparecia em estudos anteriores. Barbosa e Fernandes, em pesquisa de grande repercussão, evidenciaram que a presença de biblioteca, laboratório e mobiliário adequado respondeu por mais da metade da variabilidade das notas de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (Barbosa; Fernandes, 2001). O achado desloca o debate da eficácia escolar para um terreno mais concreto: antes de perguntar “como ensinar melhor”, é preciso garantir “onde e com o que ensinar”.

A precariedade material também se conecta aos indicadores de fluxo. Escolas com baixa infraestrutura concentram maiores taxas de reprovação e distorção idade-série, como mostram Duarte *et al.* (2019). A consequência é um ciclo silencioso: ambientes degradados dificultam a aprendizagem, o fracasso se naturaliza e a própria comunidade passa a enxergar a escola como espaço de passagem e não de construção de futuro.

Nas últimas décadas, a tentativa de mensurar essa dimensão ganhou mecanismos mais contundentes. Alves e Xavier (2018) propuseram índices multidimensionais que articulam dados do Censo Escolar e do Saeb, demonstrando que equipamentos, materiais e condições de uso formam um sistema integrado de oportunidades educativas. A infraestrutura deixa de ser variável acessória e passa a compor o núcleo do direito à educação.

O cotidiano das escolas confirma essa leitura. Em investigação qualitativa, Bestetti (2014) registrara que gestores associam reformas e ampliação de espaços à redução de conflitos e ao aumento do engajamento social. O IDEB não capta essas mudanças, mas professores e estudantes as percebem de forma imediata. Há, portanto, uma distância entre o que os indicadores veem e o que a experiência revela.

O espaço também educa pelo modo como organiza as relações. Damazio e Silva (2008) argumentam que salas rígidas favorecem aulas expositivas e limitam práticas colaborativas, enquanto ambientes flexíveis ampliam possibilidades metodológicas. A arquitetura escolar carrega uma pedagogia implícita, muitas vezes mais poderosa que o discurso oficial. Tal evidência torna-se quase dramática nas aulas de Educação Física, por exemplo. Como descrevem Silva e Barbosa (2023), a ausência de quadras e materiais adequados obriga docentes

a improvisos que descaracterizam o componente curricular. Certas aprendizagens, como o jogo coletivo, a experiência do corpo, a socialização mediada pelo esporte, simplesmente não acontecem sem um espaço concreto.

Há ainda uma dimensão simbólica difícil de quantificar. Prédios deteriorados e adaptações improvisadas comunicam desvalorização do estudo e do trabalho docente. Silva (2022) chama atenção para esse efeito: o ambiente físico participa da construção da autoestima acadêmica e do sentimento de que a escola vale a pena. O estudante aprende, antes mesmo do conteúdo, qual é o lugar que lhe foi reservado.

Por outro lado, quando a instituição oferece biblioteca viva, internet estável e ambientes de convivência, ela pode compensar carências do território. Alves e Xavier (2018) mostram que, em contextos de pobreza, a infraestrutura amplia repertórios culturais e tecnológicos, funcionando como ponte entre a experiência familiar e as exigências do mundo contemporâneo. O prédio escolar transforma-se em política de equidade. Entretanto, os efeitos não são lineares. Matos e Rodrigues (2016) identificam que, nos anos iniciais, a infraestrutura apresenta maior poder explicativo do que nos anos finais, quando outros fatores passam a ganhar centralidade. A constatação sugere que o investimento material precisa dialogar com cada etapa da trajetória escolar, evitando soluções padronizadas.

Mesmo ausente do cálculo do IDEB, o ambiente físico atua como variável latente. Alves e Soares (2013) demonstram que sua influência aparece sobretudo em interação com o nível socioeconômico dos alunos: quanto mais vulnerável o contexto, mais decisiva se torna a qualidade da oferta. A infraestrutura configura, assim, típico fator intangível às métricas tradicionais, invisível ao índice, mas presente na experiência real da aprendizagem.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se insustentável tratar o espaço escolar como questão meramente administrativa. Ele condiciona o trabalho docente, molda as expectativas dos estudantes e participa da produção de resultados que depois serão traduzidos em números. Se a educação é vetor de desenvolvimento, o ambiente físico é um de seus motores silenciosos. Ignorá-lo significa aceitar uma leitura parcial da qualidade educacional e, por consequência, limitar as possibilidades de transformação social.

2.4.4 A Importância da Formação, Condições de Trabalho e Valorização Docente para o Processo de Aprendizagem

A literatura educacional tem afirmado de forma consistente que o professor ocupa posição estruturante no processo de aprendizagem. Segundo Beneli *et al.* (2025), o docente constitui o principal mediador entre o conhecimento produzido e o estudante, de modo que nenhuma política educacional alcança êxito se o profissional não se sente valorizado e amparado por condições adequadas de trabalho. A aprendizagem, nessa perspectiva, não depende apenas de currículos ou avaliações externas, mas da presença de um educador capaz de transformar conteúdos em experiências significativas.

Entretanto, a valorização docente não pode ser compreendida apenas como reconhecimento simbólico. Estudos sobre planos de carreira demonstram que o sentimento de pertencimento à profissão está profundamente ligado a mecanismos objetivos de progressão, remuneração e estabilidade. Oliveira (2013) observa que, quando tais mecanismos existem apenas no plano formal, o efeito tende a ser o oposto do desejado, produzindo desmotivação, rotatividade e enfraquecimento do vínculo pedagógico.

Como argumenta Demo (2015), o melhor investimento que um sistema de ensino pode realizar é garantir professores competentes e satisfeitos com sua profissão, pois a qualidade da educação nasce, antes de tudo, da qualidade do trabalho docente. Para o autor, o estudante aprende melhor quando encontra um educador que permanece na escola por escolha e não por ausência de alternativas, o que cria continuidade metodológica e confiança nas relações pedagógicas. Nessa mesma direção, Gouveia (2015) organiza a valorização em três eixos indissociáveis: remuneração digna, formação consistente e carreira que estimule a permanência. Segundo o pesquisador, nenhum desses elementos isoladamente produz valorização real; é a articulação entre eles que permite ao professor dedicar-se a uma única rede e construir identidade com o projeto educativo da escola.

Relatórios recentes apontam que a docência ainda enfrenta baixa atratividade social. Conforme Caminha *et al.* (2025), salários insuficientes, jornadas fragmentadas e ausência de reconhecimento público figuram entre os principais motivos que afastam jovens talentosos da carreira. Tal cenário repercute diretamente na aprendizagem, pois escolas com maior vulnerabilidade tendem a concentrar professores iniciantes e com alta rotatividade.

Do ponto de vista jurídico e histórico, a valorização do magistério foi incorporada como princípio da política educacional brasileira. Ferreira (2022) destaca que a legislação passou a prever ingresso por concurso, piso salarial e planos de carreira, reconhecendo que a qualidade

da educação depende de condições objetivas de trabalho docente. Contudo, o autor ressalta que a implementação desigual dessas garantias produz um quadro heterogêneo entre redes e municípios.

A formação docente surge, nesse contexto, como dimensão constitutiva da valorização. Segundo Campos (2025), programas de formação continuada, quando articulados às necessidades reais da escola, ampliam a capacidade de reflexão pedagógica e favorecem práticas inovadoras. A aprendizagem dos estudantes melhora quando o professor dispõe de tempo institucional para estudar e dialogar com seus pares. Contudo, muitos trabalhos mostram que a participação em processos formativos esbarra nas próprias condições de trabalho. Jornadas extensas e múltiplos vínculos transformam a formação em esforço individual, e não em política pública estruturada (Santos, 2023). Assim, a valorização não se realiza apenas oferecendo cursos, mas criando condições para que o professor possa, de fato, aprender ao longo da carreira.

Outro aspecto enfatizado refere-se ao reconhecimento do professor como intelectual que interpreta criticamente a realidade escolar. Para Carvalho *et al.* (2023), reduzi-lo a executor de prescrições curriculares significa empobrecer o processo educativo e limitar a criatividade pedagógica. A valorização passa também por devolver ao docente a autonomia profissional necessária para construir respostas contextualizadas às demandas dos estudantes. Pesquisas sobre escolas que alcançam bons resultados indicam a presença de quadros docentes estáveis e com perspectivas de carreira. Conforme Demo (2015), nesses contextos o professor sente-se parte de um projeto coletivo e assume responsabilidades que ultrapassam a sala de aula. A qualidade do ensino emerge de um ambiente profissional que reconhece o trabalho docente como elemento estratégico do desenvolvimento social.

Diante desse conjunto de evidências, pode-se afirmar que a valorização do professor não é complemento da política educacional, mas sua condição de possibilidade. A aprendizagem dos estudantes reflete, em grande medida, o modo como a sociedade trata aqueles que ensinam, como sintetiza Beneli *et al.* (2025) ao afirmar que a dignidade do trabalho docente antecede qualquer reforma curricular. É a partir dessa compreensão que se torna necessário examinar, no próximo momento, como os planos de carreira do magistério e seus fundamentos legais dialogam com o projeto de qualidade educacional que se pretende construir.

Outro aspecto fundamental trata da discussão sobre planos de carreira do magistério, que se insere em um movimento histórico mais amplo de profissionalização da docência no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a valorização dos profissionais da educação como princípio do ensino público, vinculando-a ao ingresso por concurso, ao piso salarial e a

planos de carreira estruturados (Brasil, 1988). A partir desse marco, a carreira docente deixou de ser compreendida como mera relação empregatícia e passou a integrar o próprio conceito de qualidade educacional.

Conforme Gouveia (2015), o plano de carreira constitui o “eixo organizador” da profissão docente, pois traduz em regras objetivas as expectativas de progressão, remuneração e desenvolvimento profissional. Para o autor, sem uma carreira previsível e atrativa, a escola pública tende a funcionar com quadros instáveis, o que compromete a continuidade pedagógica e a construção de projetos educativos de longo prazo. A carreira, portanto, não é apenas mecanismo administrativo, mas política pedagógica que precisa ser estruturada em vistas da permanência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – consolidou esse entendimento ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar planos de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso e aperfeiçoamento profissional continuado (Brasil, 1996). Esse dispositivo jurídico reconheceu que a formação e a progressão precisam estar articuladas, sob pena de a qualificação docente não repercutir em melhoria efetiva da aprendizagem. Saviani (2009) interpreta essa evolução como parte do processo de construção da identidade profissional do professor. Segundo o autor, a carreira tem função formativa, pois estabelece horizontes de crescimento e confere sentido social ao trabalho docente. Quando a progressão é baseada apenas no tempo de serviço, sem diálogo com a formação e o desempenho pedagógico, a carreira perde seu potencial educativo e transforma-se em mecanismo meramente burocrático.

A criação do Piso Salarial Nacional do Magistério, por meio da Lei nº 11.738/2008, representou novo capítulo dessa trajetória. Como observa Oliveira (2013), o piso buscou enfrentar a histórica fragmentação remuneratória entre redes e municípios, estabelecendo patamar mínimo para todo o país. Contudo, a autora ressalta que o piso, isoladamente, não garante valorização: ele precisa estar integrado a carreiras que reconheçam titulação, dedicação exclusiva e complexidade do trabalho escolar. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 reforçou essa diretriz ao prever, na Meta 17, a equiparação do rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente e, na Meta 18, a implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Tais metas evidenciam que a carreira é compreendida como política de Estado, vinculada ao projeto de desenvolvimento nacional e à redução das desigualdades educacionais. Entretanto, a literatura demonstra que a implementação concreta desses planos tem sido marcada por tensões. Segundo Gatti (2010), muitos municípios elaboraram carreiras formais

que não dialogam com a realidade das escolas, reproduzindo modelos genéricos e pouco conectados às necessidades formativas dos docentes. A ausência de participação dos professores na elaboração das carreiras fragiliza sua legitimidade e reduz o impacto sobre a prática pedagógica.

Outro ponto sensível refere-se à relação entre carreira e financiamento. A Lei do Fundeb, nº 14.113/2020, vinculou parte dos recursos à remuneração dos profissionais da educação, criando base material para a execução dos planos (Brasil, 2020). Ainda assim, estudos apontam que redes com menor capacidade fiscal encontram dificuldades para sustentar progressões e incentivos, o que produz desigualdades territoriais significativas (Nóvoa, 2017).

Dalila Andrade Oliveira (2013) argumenta que a carreira precisa reconhecer a complexidade do trabalho docente contemporâneo, marcado por novas demandas sociais, inclusão escolar e uso de tecnologias. Planos que não consideram essas transformações tendem a manter estruturas rígidas, incapazes de estimular inovação pedagógica. Para a autora, carreira e projeto educativo devem ser pensados de forma integrada.

Nesse sentido, a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores reforçaram a necessidade de articular desenvolvimento profissional e progressão na carreira (Brasil, 2019). A ideia central é que a formação continuada não seja evento episódico, mas parte orgânica do percurso profissional, com reflexos concretos na remuneração e nas responsabilidades assumidas pelo docente. A experiência histórica brasileira revela, portanto, que o plano de carreira é espaço de disputa de sentidos sobre o que significa ser professor. Como sintetiza Libâneo (2012), a carreira expressa o lugar social atribuído à docência: se vista como trabalho técnico e precarizado, a carreira será minimalista; se reconhecida como profissão intelectual, exigirá trajetórias mais complexas e valorizadas. Essa definição repercute diretamente na qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes.

Diante desse quadro, torna-se evidente que a formulação dos planos de carreira do magistério não pode ser tratada como questão meramente administrativa ou como simples organização de tabelas salariais. Ela envolve escolhas políticas estruturantes sobre financiamento público, concepção de docência, papel social da escola e projeto de desenvolvimento educacional que se pretende construir. A carreira traduz, em termos concretos, a forma como o Estado e a sociedade reconhecem o trabalho do professor e definem as condições para o exercício qualificado de sua função. Nesse sentido, discutir carreira significa discutir o próprio sentido da educação pública e as possibilidades reais de garantir aprendizagem a todos. É a partir desse entendimento que se impõe examinar, de maneira mais detida, a formação inicial e, sobretudo, a formação continuada como dimensão indissociável da

valorização docente, pois, como afirma Nóvoa (2017), não há profissão docente sólida sem um processo permanente de desenvolvimento profissional ancorado na escola e reconhecido pela carreira, sendo essa articulação a base para que o trabalho do professor se converta, de fato, em melhoria da qualidade educativa.

Neste sentido, é preciso registrar que a formação continuada se consolidou como espaço no qual a docência se reinventa ao longo do tempo. Não se trata apenas de atualizar conteúdo ou metodologias, mas de reconhecer que o ensinar é atividade que se transforma conforme mudam os estudantes, as linguagens e as demandas sociais. Nóvoa (2017) lembra que o professor aprende dentro da profissão, em diálogo com a escola e com os problemas concretos que encontra diariamente; por isso, processos formativos eficazes são aqueles que nascem do cotidiano e retornam a ele sob a forma de novas práticas.

Diversas pesquisas têm demonstrado que a aprendizagem dos alunos guarda relação estreita com a qualidade do desenvolvimento profissional de seus professores. Gatti (2010) aponta que redes que instituem programas permanentes de formação em serviço ampliam a capacidade de inovar, de lidar com a diversidade e de enfrentar desigualdades históricas. A autora chama atenção para o fato de que a formação não substitui políticas de valorização material, mas lhes confere sentido pedagógico, evitando que a carreira se reduza a progressões automáticas.

Há, contudo, uma tensão recorrente entre a intenção formativa e as condições reais de trabalho. Muitos docentes participam de cursos após jornadas exaustivas, deslocando-se entre escolas e acumulando funções. Oliveira (2013) observa que, nesse contexto, a formação tende a converter-se em obrigação burocrática, descolada das necessidades da sala de aula. Quando isso ocorre, perde-se a dimensão mais fértil do processo: a possibilidade de refletir coletivamente sobre a prática e reconstruí-la. O saber docente, como destaca Tardif (2014), é tecido por experiências, valores e conhecimentos científicos que se encontram na ação pedagógica. Programas formativos que ignoram essa complexidade costumam fracassar porque tratam o professor como receptor de técnicas prontas. A formação continuada ganha potência quando reconhece o docente como produtor de saberes, capaz de investigar a própria prática e de dialogar criticamente com referenciais teóricos.

Na escola contemporânea, marcada por múltiplas linguagens e por desafios sociais inéditos, o professor é chamado a exercer funções que ultrapassam a transmissão de conteúdos. Libâneo (2012) ressalta que o trabalho colaborativo, a mediação cultural e o uso crítico das tecnologias exigem processos formativos igualmente complexos. Não se aprende a lidar com a

diversidade ou com a inclusão por meio de manuais; aprende-se no confronto reflexivo com situações reais, sustentado por políticas que deem tempo e condições para tal.

A formação continuada revela sua maior eficácia quando dialoga com a trajetória profissional e com a carreira. Gouveia (2015) argumenta que certificações e projetos pedagógicos precisam ter reconhecimento institucional para que o professor perceba sentido em investir no próprio desenvolvimento. Caso contrário, a formação permanece periférica, incapaz de alterar a cultura escolar.

Há experiências, descritas por Imbernón (2011), que mostram outro caminho: grupos de estudo dentro da escola, acompanhamento entre pares, projetos de intervenção e avaliação formativa das práticas. Nessas situações, a formação deixa de ser evento episódico e converte-se em processo coletivo de construção de conhecimento pedagógico. O impacto sobre os estudantes não é imediato nem linear, mas cria bases mais sólidas para aprendizagens significativas.

Demo (2016) amplia essa reflexão ao afirmar que ensinar é ato público com responsabilidade ética. A formação continuada, nesse horizonte, não é apenas técnica, mas política: ela fortalece o compromisso do professor com a aprendizagem de todos e com a redução das desigualdades. Sem essa dimensão, corre-se o risco de transformar a formação em mera adaptação a modismos curriculares. Persistem, entretanto, contradições estruturais. Como adverte novamente Gatti (2010), muitas políticas formativas são concebidas sem escuta das escolas e acabam reproduzindo modelos padronizados. A consequência é o desgaste dos professores e a sensação de que a formação pouco dialoga com os problemas reais do ensino.

O ponto decisivo parece residir na articulação entre formação, tempo de trabalho e projeto pedagógico. Nóvoa (2017) sustenta que não há desenvolvimento profissional autêntico sem condições materiais e simbólicas que permitam ao docente estudar, experimentar e – porque não – errar. A formação continuada, portanto, precisa ser compreendida como parte do próprio trabalho, e não como tarefa adicional. Quando essa articulação se efetiva, a escola tende a transformar-se em comunidade de aprendizagem. Relatos reunidos por Imbernón (2011) indicam maior engajamento discente, fortalecimento do planejamento coletivo e redução de práticas meramente reprodutivas. A formação passa a orientar decisões curriculares, avaliação e gestão da sala de aula.

Desse percurso teórico emerge uma compreensão central: a valorização docente, materializada em planos de carreira efetivos, sensíveis às necessidades do contexto local e articulados a políticas consistentes de formação continuada, constitui um dos intangíveis mais decisivos do processo educacional. Trata-se de um fator que não se apresenta de forma imediata

nas métricas tradicionais, mas que orienta silenciosamente a qualidade das interações pedagógicas, o clima escolar e a continuidade dos projetos de ensino, conforme destaca Nóvoa (2017) ao afirmar que o desenvolvimento profissional ancorado na escola é condição para a consolidação da qualidade educativa. Quando a carreira reconhece o desenvolvimento profissional, quando a remuneração possibilita dedicação qualificada e quando a formação continuada dialoga com os desafios reais da escola, cria-se um ambiente no qual o professor pode transformar conhecimento em aprendizagem significativa, perspectiva também defendida por Gatti (2010) ao relacionar formação em serviço e melhoria das práticas pedagógicas. Nesse sentido, esse intangível revela-se como elemento estratégico para a melhoria de indicadores consolidados, como o IDEB: ainda que o índice mensure desempenho e fluxo, é a ação pedagógica sustentada por docentes valorizados e em permanente formação que, em última instância, produz avanços consistentes nessas métricas, ao vincular carreira, formação e resultados educacionais (Gouveia, 2015). Se a valorização e a formação não estiverem organicamente integradas à carreira, os investimentos em currículo, infraestrutura ou avaliação tendem a gerar efeitos limitados e sem durabilidade. A potência formativa do professor, nutrida por reconhecimento profissional e por oportunidades reais de desenvolvimento, converte-se, assim, na própria potência de qualificação do sistema educacional e de seus resultados sociais.

2.4.5 Algumas aproximações entre as dimensões intangíveis

A análise conjunta das dimensões discutidas evidencia que os chamados fatores intangíveis não atuam de forma isolada, mas constituem um sistema interdependente que estrutura o cotidiano escolar. O desempenho educacional observado por indicadores sintéticos emerge da interação contínua entre condições socioeconômicas, ambiente físico e organização institucional, mediadas pelo trabalho docente. Ao compreender o intangível como aquilo que permanece fora do enquadramento direto das métricas tradicionais, esta pesquisa não nega a utilidade dos indicadores, mas sustenta que eles captam apenas o resultado final de processos complexos, cuja dinâmica cotidiana envolve elementos relacionais, culturais e institucionais frequentemente invisíveis às estatísticas (Chirinéa *et al.*, 2015).

Nesse sistema, o contexto socioeconômico e a escolaridade dos pais configuram o ponto de partida das trajetórias educacionais. Essas variáveis moldam expectativas, repertórios culturais, formas de acompanhamento e condições materiais que influenciam diretamente a capacidade de participação do estudante no processo escolar. O capital cultural familiar se

converte em vantagem educacional cumulativa, afetando tanto o desempenho quanto a permanência na escola (Bourdieu, 2007; Soares, 2016). Contudo, tais efeitos não são determinísticos: a escola pode atenuar desigualdades quando dispõe de recursos institucionais e pedagógicos adequados, o que confirma o papel das políticas públicas como mediadoras entre origem social e resultados educacionais (Ribeiro, 2024).

A capacidade de compensação institucional depende, por sua vez, das condições materiais da oferta educativa. Infraestrutura adequada, acesso a tecnologias, organização dos espaços e estabilidade do funcionamento escolar ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem o engajamento dos estudantes. Em contextos socialmente vulneráveis, a escola pode representar o principal espaço de acesso a bens culturais e informacionais, funcionando como mecanismo de equidade. Pesquisas indicam que ambientes estruturados tendem a produzir melhores condições de aprendizagem, especialmente nas etapas iniciais da escolarização, quando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional é mais sensível às condições do entorno (Matos; Rodrigues, 2016). Assim, o espaço físico deixa de ser mero suporte administrativo e passa a integrar o próprio processo educativo.

Entretanto, essas condições só se convertem em aprendizagem efetiva por meio da ação docente. A valorização dos professores, expressa em carreira, estabilidade, formação e condições de trabalho, constitui o elemento articulador que transforma recursos disponíveis em experiências pedagógicas significativas. Sistemas educacionais com alta rotatividade ou precarização profissional tendem a apresentar descontinuidade curricular e fragilidade institucional, dificultando a construção de projetos educativos consistentes. A literatura destaca que políticas de valorização docente estão associadas à melhoria das práticas de ensino e à permanência de profissionais qualificados, fatores indispensáveis para resultados sustentáveis (Delgado *et al.*, 2021).

Desse modo, o cotidiano escolar pode ser compreendido como um circuito de influências recíprocas: condições socioeconômicas afetam a relação do estudante com a escola; a infraestrutura define o campo de possibilidades pedagógicas; a valorização docente determina a capacidade institucional de mobilizar esses recursos em favor da aprendizagem. Quando um desses elementos se fragiliza, os demais tendem a sofrer efeitos indiretos, comprometendo a eficácia global do sistema. A qualidade educacional resulta, portanto, da articulação entre essas dimensões, e não da melhoria pontual de apenas uma delas, o que explica por que avanços estruturais nem sempre se traduzem automaticamente em melhoria dos indicadores.

Essa perspectiva é particularmente relevante em territórios marcados por transformações sociais e demográficas recentes. Em tais contextos, a escola assume funções

ampliadas de integração comunitária e de mediação entre diferentes realidades sociais, tornando-se instituição-chave para o desenvolvimento local (Arroyo, 2013). A análise dos fatores intangíveis permite identificar como essas pressões se materializam no funcionamento cotidiano das redes de ensino, oferecendo base interpretativa para compreender os resultados educacionais para além dos números.

Diante disso, a presente seção estabelece a ponte entre o referencial teórico e a realidade empírica que será examinada no capítulo seguinte. Ao reconhecer que os indicadores expressam apenas a face mensurável de um conjunto mais amplo de condicionantes, torna-se possível investigar como esses elementos se manifestam concretamente no município de Araricá, identificando não apenas o desempenho observado, mas as condições institucionais, sociais e profissionais que o produzem e delimitam.

3 CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARARICÁ

A análise da educação no município de Araricá exige situar o contexto local no interior das transformações sociais, demográficas e econômicas que têm marcado a região nas últimas décadas. Trata-se de um município de pequeno porte, mas que experimentou crescimento populacional expressivo e acelerada diversificação de demandas sobre a rede pública de ensino, tensionando estruturas historicamente concebidas para outra escala de atendimento.

Nesse cenário, a escola municipal assume papel estratégico não apenas como espaço de instrução, mas como núcleo de socialização, proteção e promoção do desenvolvimento humano, perspectiva que dialoga com a compreensão de que a educação amplia capacidades e fortalece a cidadania (Nóvoa, 2017). Compreender a educação em Araricá implica, portanto, ir além dos indicadores formais de desempenho e examinar as condições concretas em que o processo educativo se realiza, pois, como adverte Gatti (2010), a qualidade do ensino depende de fatores contextuais que nem sempre são captados por métricas padronizadas. Torna-se necessário considerar a trajetória das políticas locais, os investimentos efetuados, a organização da rede, o perfil dos estudantes e professores e, sobretudo, os fatores intangíveis que atravessam o cotidiano escolar, entendidos como dimensões decisivas para a aprendizagem (Gouveia, 2015).

É a partir desse olhar contextualizado que se buscará, nas seções seguintes, reconstruir o percurso histórico da educação no município e analisar de que modo suas especificidades dialogam – ou entram em tensão – com as métricas tradicionais de avaliação e com o projeto mais amplo de desenvolvimento local.

3.1 Breve Histórico da Educação de Araricá

A história da educação no território que hoje constitui o município de Araricá antecede sua emancipação político-administrativa e expressa a passagem gradual de iniciativas comunitárias e estaduais para a organização de um sistema municipal próprio. Durante décadas, a oferta escolar esteve vinculada a instituições religiosas e ao poder público estadual, enquanto as primeiras experiências de educação municipal surgiram quando o então distrito ainda integrava o município de Sapiranga. Esse percurso revela que a consolidação da educação local acompanhou as transformações demográficas e econômicas da região, sendo profundamente marcada pela mudança de escala administrativa ocorrida a partir de 1995.

O primeiro centro educativo registrado na localidade foi a Escola Evangélica Luterana Nova Palmeira, fundada em 31 de outubro de 1920, vinculada à Comunidade Evangélica Luterana Sião. A instituição, ainda existente sob a denominação de Escola Evangélica Luterana Sião, evidencia o papel pioneiro das organizações comunitárias na oferta de escolarização, característica comum a diversas regiões do interior gaúcho.

A presença do poder público estadual na educação local consolidou-se com a criação do Grupo Escolar de Nova Palmeira, por meio do Decreto nº 225, de 1º de abril de 1941, quando o território ainda integrava o 11º Distrito do município de São Leopoldo (Rio Grande do Sul, 1941). Essa escola, atualmente denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental José de Oliveira Neto, constituiu o primeiro equipamento educacional de caráter público estatal na região, representando a inserção do Estado na organização do ensino formal.

As primeiras iniciativas municipais, entretanto, surgiram somente quando o território já se encontrava vinculado ao município de Sapiranga. Em 1967, foi criada a Escola Primária Isolada Davi Canabarro, por meio do Decreto Municipal nº 224 (Sapiranga, 1967). Posteriormente, em 1977, o Decreto Municipal nº 587 instituiu a Escola Almirante Barroso (Sapiranga, 1977). Ambas as unidades se localizavam fora do núcleo urbano do então distrito, sendo classificadas como escolas rurais, o que demonstra que, por longo período, a oferta educacional esteve associada às comunidades dispersas e à lógica do campo.

Somente no início da década de 1990 a educação municipal passou a ocupar o espaço urbano de Araricá. A criação da escola que viria a se tornar a principal referência do sistema municipal ocorreu pelo Decreto nº 1341, de 1990 (Sapiranga, 1990), e sua denominação definitiva como Escola Municipal de Primeiro Grau Professor Martim Frederico Raschke foi estabelecida pela Lei Municipal nº 1.926, de 1993 (Sapiranga, 1990; 1993). Esse movimento marca a transição de uma educação essencialmente rural para um modelo alinhado ao processo de urbanização do distrito.

A emancipação de Araricá, formalizada pela Lei Estadual nº 10.667, de 28 de dezembro de 1995 (Rio Grande do Sul, 1995), representou um divisor de águas na política educacional local. Com a criação do novo município, a gestão da educação básica passou a ser responsabilidade direta da administração municipal, possibilitando a construção de um sistema próprio. Já conforme dados da Secretaria Estadual de Educação, o município conta, em 2025, com nove escolas municipais, majoritariamente localizadas no perímetro urbano, permanecendo apenas uma unidade em área rural (Rio Grande do Sul/SEDUC, 2025).

Tabela 2 - Escolas Existentes no Município de Araricá

	Escola	Rede	Tipo Ensino	Ano de Criação	Localização
1	Sião	Particular	Fund. e Médio	1920	Urbana
2	José de Oliveira Neto	Estadual	Fundamental	1941	Urbana
3	Prof Martim F. Raschke	Municipal	Fundamental	1990	Urbana
4	Raio de Luz	Municipal	Infantil	1993	Urbana
5	Theno Grings	Municipal	Fundamental	1997 ²	Urbana
6	Francisca Isabel	Municipal	Fundamental	1997	Urbana
7	Araricá	Estadual	Médio	2004	Urbana
8	Sonho de Anjo	Municipal	Infantil	2009	Urbana
9	Ardi Darcy Schmidt	Municipal	Infantil	2013	Urbana
10	Imperatriz	Municipal	Fundamental	2019	Urbana
11	Leni Adir Krupp	Municipal	Fundamental	2024	Urbana
12	Murici	Municipal	Fundamental	2024	Rural

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados de Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul | SEDUC (2025)

Um dos marcos mais singulares da política educacional arariquense foi a instituição do turno integral obrigatório para toda a rede municipal, por meio da Lei Municipal nº 1.026, de 2011 (Araricá, 2011). A norma determinou a oferta de jornada ampliada da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, configurando iniciativa pioneira no Rio Grande do Sul. Tal política aproxima-se do debate contemporâneo sobre fatores intangíveis, pois amplia tempos, interações e experiências educativas que extrapolam as métricas tradicionais de desempenho.

Entretanto, a organização da educação municipal de Araricá passou definitivamente a consolidar-se a partir da criação de instrumentos normativos voltados à estruturação da rede e à valorização do magistério. Nesse percurso, destacam-se a instituição dos Planos de Carreira do Magistério, inicialmente pela Lei Municipal nº 71/1997 e posteriormente pela Lei nº 795/2009, bem como a aprovação do Plano Municipal de Educação por meio da Lei nº 1.302/2015. Esses marcos legais passaram a orientar a política educacional local, definindo diretrizes para a gestão das escolas, para a formação e valorização docente e para a ampliação do acesso, especialmente com a implementação do turno integral. A análise desses instrumentos

² A Escola Theno Grings foi oficialmente criada no ano de 1989 pelo Município de Nova Hartz, sob a denominação de Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Vila Grings. Diferentemente de outras instituições constituídas pelo município-mãe do então Distrito de Araricá, a escola teve origem administrativa vinculada a Nova Hartz, em território que somente passou a integrar Araricá após sua emancipação político-administrativa. Posteriormente, já sob a administração do novo município, a instituição foi rebatizada, passando a adotar o nome atual de Escola Theno Grings, tendo como marco inicial “para” Araricá o ano de instalação da primeira gestão municipal.

permite compreender como o município buscou articular dimensões administrativas, pedagógicas e sociais na construção de seu projeto educativo.

3.1.1 O primeiro Plano de Carreira (Lei 71/1997)

O plano de 1997 deve ser compreendido como instrumento de um município recém-instalado, ainda em processo de organização institucional. Seu texto estabeleceu classes, níveis e critérios de progressão funcional, reconhecendo a titulação como elemento de valorização do professor (Araricá, 1997). Tal previsão indicava compreensão inicial de que a qualidade do ensino depende do investimento no desenvolvimento profissional.

Entretanto, a norma refletia limites característicos do período. A ênfase recaía sobre aspectos formais da carreira, enquadramento, jornada e vencimentos, com reduzida articulação com políticas permanentes de formação em serviço. A progressão baseava-se predominantemente no tempo de serviço e na escolaridade formal, sem mecanismos que vinculassem o crescimento na carreira a projetos pedagógicos da rede (Araricá, 1997). Configurava-se, assim, um modelo mais administrativo que pedagógico, no qual a valorização era compreendida sobretudo como estabilidade funcional.

Outro aspecto relevante é a ausência de dispositivos voltados às condições de trabalho e à organização coletiva do ensino. O plano não previa tempos institucionais para planejamento colaborativo nem estratégias para induzir inovação pedagógica. Esses elementos são decisivos para esta pesquisa, pois demonstram que os fatores intangíveis, clima escolar, acompanhamento pedagógico, formação articulada ao cotidiano, ainda não integravam o núcleo da política municipal.

3.1.2 O segundo Plano de Carreira (Lei 795/2009)

A edição da Lei Municipal nº 795/2009, que revogou a norma anterior, representou tentativa de modernização (Araricá, 2009). O novo plano reorganizou a estrutura da carreira, detalhou atribuições e ampliou a vinculação entre progressão e qualificação. Observa-se avanço ao reconhecer explicitamente a importância da formação continuada e ao estabelecer critérios mais claros para mudança de nível, aproximando-se das diretrizes nacionais de valorização do magistério.

Apesar desses progressos, a análise do texto legal revela tensões. A ampliação das responsabilidades do professor não foi acompanhada de mecanismos equivalentes de suporte institucional. A formação é mencionada como requisito, mas não se institui política orgânica que a garanta como direito permanente (Araricá, 2009). Consolida-se, assim, um desenho no qual a carreira reconhece a qualificação individual, porém com frágil integração a processos coletivos de desenvolvimento profissional.

Também se observam limites quanto às condições de trabalho. O plano manteve jornadas com pouca previsão de tempos pedagógicos coletivos e não instituiu instrumentos de avaliação formativa articulados ao projeto da rede. Desse modo, a valorização permaneceu centrada na remuneração e na titulação, com menor atenção às dimensões relacionais e organizacionais que compõem o cotidiano escolar, exatamente os intangíveis que esta dissertação procura evidenciar.

3.1.3 O Plano Municipal de Educação (Lei 1.302/2015)

A aprovação do Plano Municipal de Educação, pela Lei nº 1.302/2015, introduziu novo patamar de planejamento da educação de Araricá. O PME incorporou metas relativas à universalização do acesso, à ampliação da infraestrutura e à valorização dos profissionais, dialogando com o Plano Nacional de Educação (Araricá, 2015). Destaca-se a reafirmação da política de turno integral, instituída em 2011, como eixo estruturante do projeto educacional local.

Todavia, o documento apresenta ambivalências. Embora reconheça a formação docente como condição para a melhoria da aprendizagem, suas metas concentram-se em indicadores quantitativos, matrículas, atendimento, expansão física, com menor detalhamento de ações voltadas ao clima escolar, ao acompanhamento pedagógico e à participação das famílias (Araricá, 2015). A centralidade dos resultados mensuráveis aproxima-se da lógica do IDEB, mas deixa em segundo plano dimensões qualitativas decisivas.

3.1.4 Corpo Discente Recente

O corpo discente é, por definição, o principal destinatário da política educacional e o núcleo a partir do qual se projeta qualquer horizonte de desenvolvimento. Quando se afirma

que a educação é vetor de desenvolvimento, não se trata de metáfora: trata-se de reconhecer que a formação de crianças e adolescentes amplia capacidades humanas, fortalece a cidadania e cria condições para participação social e produtiva, dimensões que excedem o crescimento econômico e se articulam ao desenvolvimento humano (Sen, 1999). Nessa perspectiva, a centralidade do corpo docente nesta pesquisa decorre do entendimento de que a qualidade do processo educacional se revela, em última instância, na experiência escolar concreta dos estudantes e nas oportunidades que lhes são socialmente asseguradas (Delors, 1996).

Aplicada ao caso de Araricá, essa centralidade ganha contornos ainda mais objetivos. O município vivenciou crescimento populacional relevante no período intercensitário, o que repercutiu diretamente sobre a demanda por vagas, a expansão do sistema municipal e as pressões sobre infraestrutura, carreira docente e organização pedagógica. Em leitura jornalística baseada em dados oficiais do IBGE, registrou-se que Araricá apresentou crescimento populacional superior a 75% entre 2010 e 2022, figurando como maior variação percentual no Rio Grande do Sul, com destaque para a atratividade regional e para a oferta de ensino em turno integral como fator de decisão de famílias migrantes (Hartmann, 2023). Ainda que não substitua literatura científica, esse registro constitui fonte empírica útil para situar o fenômeno local e contextualizar a expansão educacional recente.

Tabela 3 - Evolução de Matrículas na Rede Municipal

Ano	Matrículas	Evolução
2021	1452	-
2022	1558	7,30%
2023	1611	3,40%
2024	1704	5,77%
2025	1782	4,58%

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

A análise conjunta desses dados permite observar que, entre 2021 e 2025, o número de matrículas na rede municipal cresceu 22,73%, correspondendo a um acréscimo real de 330 estudantes. Tal variação acumulada indica que o fenômeno não se restringe a oscilações pontuais, mas expressa uma tendência estrutural de expansão do atendimento educacional. Esse movimento reforça a compreensão de que o corpo docente de Araricá está inserido em dinâmica territorial mais ampla, marcada pela chegada de novas famílias e pela consolidação da escola

pública municipal como referência de formação local. Assim, o crescimento quantitativo impõe a necessidade de interpretar as políticas educacionais para além do registro numérico, articulando expansão com condições efetivas de qualidade.

Nesse quadro, o corpo discente não pode ser lido apenas como “quantidade de matrículas”, mas como expressão das transformações territoriais e sociais que reconfiguram a escola. O crescimento de estudantes tende a deslocar o debate para além do desempenho em avaliações externas, pois redes em expansão enfrentam desafios de composição de turmas, estabilidade do corpo docente, ampliação de espaços e manutenção de padrões de qualidade. A literatura sobre avaliação e indicadores educacionais tem insistido que medidas agregadas são úteis para orientar políticas, mas precisam ser interpretadas à luz das condições concretas de oferta e do contexto escolar (Freitas *et al.*, 2025). Assim, ao olhar o corpo discente, o foco desta pesquisa se dirige ao “público real” das políticas educacionais, em consonância com o objetivo de compreender fatores que escapam às métricas tradicionais.

Os dados do Censo Escolar permitem demonstrar de modo objetivo a dinâmica recente de matrículas em Araricá a partir de 2021. Nesse ano foram registradas 1.452 matrículas; em 2022, o total passou para 1.558 (crescimento de 7,30%); em 2023, alcançou 1.611 (3,40%); em 2024, chegou a 1.704 (5,77%); e, em 2025, atingiu 1.782 matrículas (4,58%) (INEP, 2021–2025). A sequência evidencia expansão contínua da demanda educacional municipal, reforçando a necessidade de políticas capazes de sustentar crescimento com qualidade, especialmente quando a rede pública municipal concentra a maior parte das responsabilidades pela educação básica local.

A variação mais acentuada entre 2020 e 2021 exige cuidado interpretativo. Do ponto de vista metodológico, mudanças abruptas podem refletir combinação de fatores demográficos e administrativos, incluindo ajustes de registro e reorganização de oferta — e, por isso, devem ser tratadas com prudência, evitando inferências causais sem comprovação. Conforme argumenta Fernandes ao discutir a lógica dos indicadores educacionais e a interpretação de resultados, números agregados cumprem função pública relevante, mas não esgotam a compreensão da realidade escolar, que é historicamente situada e atravessada por condições de oferta (Fernandes, 2007). Assim, a expansão de matrículas deve ser lida como dado estruturante do contexto municipal e como variável que impacta a gestão da política educacional.

A relação entre corpo discente e qualidade educacional também aparece quando se considera o tipo de política implementada. Em Araricá, a oferta de turno integral foi institucionalizada por norma municipal, indicando que o município assumiu a ampliação do tempo escolar como estratégia educativa. Essa escolha converge com debates mais amplos que

associam o tempo e as condições de permanência do estudante na escola à possibilidade de diversificar experiências formativas e reduzir desigualdades de acesso a bens culturais e pedagógicos (Araricá, 2011). No entanto, ampliar tempo não é garantia automática de qualidade: exige infraestrutura compatível, proposta pedagógica coerente e condições de trabalho docente adequadas — dimensões diretamente relacionadas aos fatores intangíveis tratados nesta dissertação (Araricá, 2011).

A expansão do corpo discente, por sua vez, tensiona a leitura de métricas tradicionais como o IDEB. Estudos críticos sobre o IDEB argumentam que resultados podem ser indevidamente simplificados quando se desconsideram trajetórias e contextos locais, produzindo comparações pouco aderentes a realidades heterogêneas (Chirinéa *et al.*, 2015). Em municípios com crescimento acelerado e mudança no perfil das famílias, as condições socioeconômicas, a escolaridade dos pais, a infraestrutura e a valorização docente podem atuar como mediadores importantes entre investimento público e desempenho mensurado. Essa mediação é precisamente o que a presente pesquisa busca compreender ao tratar de fatores “intangíveis” — não como imensuráveis, mas como dimensões pouco incorporadas às métricas de avaliação (Chirinéa *et al.*, 2015).

Dessa forma, é necessária a afirmação de que o corpo discente recente de Araricá constitui mais do que um indicador de demanda: ele é uma chave interpretativa para compreender por que políticas educacionais precisam ser analisadas em sua dimensão humana e territorial. A variação acumulada de 22,73% nas matrículas entre 2021 e 2025 impõe reflexão direta sobre a leitura dos resultados do IDEB no município. Redes em expansão tendem a incorporar novos perfis de estudantes, com trajetórias escolares e condições socioeconômicas heterogêneas, o que pode tensionar indicadores tradicionais de desempenho. Conforme apontam estudos críticos sobre o IDEB, a métrica sintetiza fluxo e proficiência, mas não incorpora de modo suficiente as transformações estruturais do público atendido (Fernandes, 2007; Chirinéa *et al.*, 2015). Assim, compreender o desempenho educacional de Araricá exige considerar que eventuais oscilações no IDEB podem refletir não apenas eficácia pedagógica, mas também o impacto da ampliação do acesso e da recomposição do corpo discente.

Além disso, o crescimento das matrículas deve ser lido em diálogo com o expressivo aumento populacional de 75% registrado entre 2010 e 2022. A coerência entre expansão demográfica e expansão educacional indica que a rede municipal assumiu papel estratégico na absorção dessa nova demanda social. Tal movimento reforça a tese de que a educação local tornou-se elemento estruturante do desenvolvimento municipal, mas também evidencia desafios de sustentabilidade da qualidade diante de mudanças rápidas no perfil dos estudantes.

Se o desenvolvimento local pressupõe ampliação de capacidades e oportunidades, então a educação das crianças e adolescentes é o investimento mais direto no futuro do município, e o crescimento das matrículas torna ainda mais urgente compreender a qualidade dessa experiência escolar, seus condicionantes e suas possibilidades de aprimoramento (Sen, 1999; Delors, 1996). É sob essa lente que esta pesquisa posiciona os estudantes: como eixo do diagnóstico e como referência para a formulação de alternativas capazes de produzir resultados concretos que extrapolem os números.

3.2 Histórico de Investimentos em Educação no Município de Araricá

A análise do investimento público em educação constitui etapa necessária para a compreensão do contexto em que se desenvolvem as políticas educacionais locais. A literatura econômica e educacional reconhece que o gasto educacional deve ser interpretado como investimento social de longo prazo, cujos efeitos se manifestam na ampliação das capacidades humanas e no fortalecimento do desenvolvimento regional (Schultz, 1971; Castro, 2021). Entretanto, os estudos também alertam que a relação entre volume de recursos e qualidade da aprendizagem não é linear, sendo mediada por fatores institucionais, pedagógicos e sociais (Amaral, 2012; Fernandes, 2007).

Para fins desta pesquisa, adotou-se como parâmetro de análise o valor liquidado das despesas em educação, por se tratar do estágio orçamentário que melhor expressa o investimento efetivamente realizado pelo poder público. A liquidação corresponde ao momento em que a administração confirma a entrega do bem ou serviço contratado, certificando o direito do credor e a contrapartida material recebida pela coletividade, razão pela qual é considerada o indicador mais fidedigno do esforço fiscal destinado às políticas educacionais (Giacomoni, 2007). Estudos sobre financiamento da educação destacam que a utilização de valores apenas empenhados ou orçados pode produzir interpretações distorcidas, uma vez que tais montantes não necessariamente se convertem em ações concretas no âmbito das escolas e redes de ensino (Castro, 2021).

Amaral (2012), ao analisar estratégias municipais de investimento, reforça que a despesa liquidada permite compreender com maior precisão a capacidade de atendimento e a efetiva alocação de recursos, sobretudo em contextos de expansão de matrículas e de políticas de tempo integral. Nessa mesma direção, Freitas *et al.* (2025) alertam que a avaliação das políticas educacionais deve considerar não apenas o volume de recursos, mas sua materialização em

condições reais de oferta, o que torna a liquidação referência metodológica mais adequada para análises sobre a efetividade. Assim, ao utilizar esse critério, busca-se retratar o investimento que de fato se traduziu em salários docentes, manutenção das escolas, aquisição de materiais, alimentação escolar e demais ações educacionais, refletindo aquilo que efetivamente foi convertido em políticas públicas no período de 2021 a 2025.

O levantamento regional contemplou Araricá e os municípios vizinhos de Campo Bom, Sapiranga, Parobé e Nova Hartz, que compartilham dinâmica socioeconômica semelhante. Observou-se que Araricá apresentou crescimento expressivo do investimento *per capita*, passando de R\$ 9.694,62 em 2021 para R\$ 16.188,75 em 2025, alcançando média de R\$ 13.993,08 no quinquênio. Esse valor situa o município acima da média regional de R\$ 11.507,69 e próximo dos patamares de Campo Bom e Sapiranga, redes tradicionalmente consolidadas.

Figura 2 - Despesas, matrículas, investimento *per capita* de Araricá e Região

Município	Descrição	2021	2022	2023	2024	2025	Resumo
Parobé	Despesas	R\$ 74.803.085,23	R\$ 83.055.700,53	R\$ 86.445.934,37	R\$ 94.232.688,49	R\$ 106.392.610,57	R\$ 444.930.019,19
	Matrículas	8.837	9.052	9.037	9.124	8.951	45.001
	Valor Per Capita	R\$ 8.464,76	R\$ 9.175,40	R\$ 9.565,78	R\$ 10.328,00	R\$ 11.886,11	R\$ 9.887,11
Nova Hartz	Despesas	R\$ 24.526.009,14	R\$ 31.953.995,34	R\$ 33.751.931,18	R\$ 39.119.350,57	R\$ 43.622.522,20	R\$ 172.973.808,43
	Matrículas	2.758	2.884	2.970	2.975	2.932	14.519
	Valor Per Capita	R\$ 8.892,68	R\$ 11.079,75	R\$ 11.564,29	R\$ 13.149,36	R\$ 14.878,08	R\$ 11.913,62
Araricá	Despesas	R\$ 14.076.594,92	R\$ 18.754.737,04	R\$ 21.323.580,14	R\$ 30.438.618,06	R\$ 28.848.344,02	R\$ 113.441.874,18
	Matrículas	1.452	1.558	1.611	1.704	1.782	8.107
	Valor Per Capita	R\$ 9.694,62	R\$ 12.037,70	R\$ 13.236,24	R\$ 17.863,04	R\$ 16.188,75	R\$ 13.993,08
Sapiranga	Despesas	R\$ 97.119.812,75	R\$ 107.053.747,66	R\$ 123.395.722,64	R\$ 137.080.002,72	R\$ 150.040.582,36	R\$ 614.689.868,13
	Matrículas	11.587	11.389	11.432	11.486	11.277	57.171
	Valor Per Capita	R\$ 8.381,79	R\$ 9.399,75	R\$ 10.793,89	R\$ 11.934,53	R\$ 13.905,01	R\$ 10.751,78
Campo Bom	Despesas	R\$ 98.422.215,02	R\$ 114.903.427,52	R\$ 134.191.434,44	R\$ 138.020.614,42	R\$ 144.285.689,20	R\$ 629.823.380,60
	Matrículas	9.263	9.401	9.410	9.368	9.459	46.901
	Valor Per Capita	R\$ 10.625,31	R\$ 12.222,47	R\$ 14.260,51	R\$ 14.733,20	R\$ 15.253,80	R\$ 13.428,78
Região	Despesas	R\$ 308.947.717,06	R\$ 355.721.608,09	R\$ 399.108.602,77	R\$ 438.891.274,26	R\$ 473.189.748,35	R\$ 1.975.858.950,53
	Matrículas	33.897	34.284	34.460	34.657	34.401	171.699
	Média Per Capita	R\$ 9.114,31	R\$ 10.375,73	R\$ 11.581,79	R\$ 12.663,86	R\$ 13.755,12	R\$ 11.507,69

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados de Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação | SIOPE (2026) e Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul | TCE-RS (2026).

Tal expansão financeira ocorreu paralelamente ao aumento das matrículas, o que demonstra esforço de manutenção da capacidade de atendimento. A literatura aponta que redes em crescimento enfrentam pressões adicionais sobre infraestrutura e pessoal, exigindo planejamento para que o gasto adicional se converta em qualidade (Amaral, 2012). O caso de Araricá confirma esse desafio: o aumento do investimento foi acompanhado de ampliação do corpo docente e da consolidação do turno integral, política que eleva custos operacionais, mas potencializa oportunidades formativas (Araricá, 2011).

Contudo, a comparação com os resultados do IDEB revela quadro mais complexo. Em 2023, Araricá alcançou 6,3 nos anos iniciais e 4,8 nos anos finais, desempenho inferior ao de Campo Bom (6,9 e 5,9) e Sapiranga (6,3 e 5,5), e muito próximo da média estadual (6,0 e 4,9) (INEP, 2023). Observa-se que municípios com investimento per capita semelhante ou menor obtiveram resultados superiores, especialmente nos anos finais. Tal constatação dialoga com a crítica de que indicadores quantitativos de gasto não explicam sozinhos o desempenho educacional (Fernandes, 2007; Chirinéa *et al.*, 2015).

Quadro 1 - Desempenho no IDEB – Araricá e região

IDEB	2021		2023	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Parobé	5,9	5,1	5,7	4,7
Nova Hartz	6,1	5,3	6,2	5,0
Araricá	6,4	5,5	6,3	4,8
Sapiranga	6,1	5,2	6,3	5,5
Campo Bom	7,0	5,9	6,9	5,9
Estado (Geral)	6,0	5,2	6,0	4,9
Estado (Pública)	5,8	5,0	5,8	4,7

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

Essa evidência reforça a compreensão de que o investimento é condição necessária, mas insuficiente para assegurar aprendizagem de qualidade. Estudos sobre financiamento educacional apontam que a efetividade do gasto depende de sua articulação com políticas de valorização docente, gestão escolar, clima institucional e participação das famílias (Castro, 2021; Freitas *et al.*, 2025). Desse modo, a leitura dos dados de Araricá deve ser realizada à luz das dimensões qualitativas do processo educativo, já exploradas nos capítulos anteriores.

Cumprer delimitar que esta pesquisa não se propõe a avaliar a eficiência do gasto público nem a estabelecer correlações estatísticas entre investimento e IDEB. Os dados financeiros e os indicadores de desempenho foram mobilizados com finalidade contextual e analítica, para demonstrar que Araricá dispõe de patamar de investimento compatível com a região e, ainda assim, não alcança resultados proporcionalmente superiores. Tal paradoxo justifica a centralidade dos fatores intangíveis como eixo explicativo.

O histórico de investimento em Araricá revela cenário ambivalente: de um lado, há esforço financeiro consistente e política de tempo integral que ampliam oportunidades; de outro, persistem desafios nos anos finais do ensino fundamental, etapa mais sensível às desigualdades sociais e às condições pedagógicas (INEP, 2023). É justamente nesse ponto que variáveis como formação docente, gestão do currículo e envolvimento familiar exercem maior influência (Freitas *et al.*, 2025).

Portanto, a análise do investimento cumpre papel de fechamento da fundamentação teórica, ao evidenciar que o município de Araricá não se caracteriza por um quadro de subfinanciamento estrutural quando comparado ao núcleo regional, mas, ainda assim, enfrenta desafios para converter esse esforço financeiro em resultados educacionais proporcionais. Tal constatação desloca o foco explicativo para o modo como os recursos se traduzem em práticas educativas concretas, envolvendo decisões pedagógicas, condições de trabalho docente, organização do tempo escolar e interação entre escola e famílias. A literatura especializada tem reiterado que o impacto do gasto público depende de mediações institucionais e sociais, pois “o investimento educacional somente se transforma em aprendizagem quando articulado a processos pedagógicos qualificados e a contextos escolares favoráveis” (Castro, 2021).

Nesse sentido, a questão central deixa de ser apenas o volume de recursos e passa a ser a capacidade da rede de mobilizar os intangíveis educacionais, já discutidos, como elementos decisivos para a efetividade das políticas. A partir dessa compreensão, a pesquisa de campo buscará compreender de que maneira tais dimensões operam no cotidiano da rede municipal, contribuindo para explicar por que investimentos semelhantes produzem resultados distintos e como é possível qualificar o processo educativo para além dos limites das métricas tradicionais.

4 CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após uma profunda discussão teórica e caracterização histórica e institucional do município de Araricá – cenário da pesquisa – este capítulo dedica-se à análise e discussão dos dados empíricos desta investigação. Parte-se do entendimento de que os indicadores tradicionais de desempenho, especialmente o IDEB, oferecem uma leitura relevante, porém parcial da realidade educacional, exigindo diálogo com dimensões qualitativas e contextuais que compõem o cotidiano das escolas. Assim, a análise que se segue busca articular informações quantitativas – matrículas, investimentos e resultados educacionais, com a percepção dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 Metodologia da Pesquisa

A presente investigação parte da identificação de um problema analítico específico: a recorrente desconsideração prática dos chamados “intangíveis” educacionais, compreendidos nesta pesquisa como dimensões humanas, relacionais e institucionais que, embora não plenamente captadas por métricas tradicionais de desempenho, influenciam de modo decisivo o processo de aprendizagem. A constatação dessa lacuna emergiu tanto da análise da literatura especializada quanto da observação do contexto educacional do município de Araricá, especialmente quando confrontados os dados de investimento público, expansão de matrículas e resultados em avaliações externas.

Diante disso, adotou-se inicialmente uma etapa de análise documental e bibliográfica. Foram reunidos textos científicos, legislações, planos municipais, documentos históricos, dados oficiais do INEP, relatórios institucionais e materiais correlatos, todos catalogados e organizados por meio da plataforma Zotero, ferramenta utilizada para sistematização, indexação e anotação crítica das fontes. Esse procedimento permitiu não apenas a organização do *corpus* teórico, mas também a construção de categorias preliminares de análise, alinhadas aos eixos estruturantes da pesquisa: condições socioeconômicas, escolaridade familiar, infraestrutura escolar, valorização docente e investimento público.

Superada a fase de consolidação teórica e reconhecida a existência concreta da problemática no âmbito municipal, passou-se à etapa empírica da investigação. Com o objetivo de captar percepções, experiências e interpretações dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, foram elaborados instrumentos próprios de coleta de dados, estruturados

na forma de formulários de pesquisa e roteiros de entrevista. Os formulários foram construídos e disponibilizados em formato eletrônico, por meio da plataforma Google Forms, o que permitiu maior alcance aos participantes, padronização das respostas, organização automática dos dados e geração inicial de relatórios quantitativos. A adoção do meio digital também favoreceu a acessibilidade e a confidencialidade das respostas, assegurando praticidade no preenchimento e eficiência no armazenamento das informações coletadas.

Foram construídos formulários específicos destinados, descritos a seguir como “instrumentos”, divididos da seguinte forma: (i) aos pais ou responsáveis pelo corpo discente da rede municipal de ensino de Araricá; (ii) ao corpo docente; (iii) aos gestores escolares da rede municipal; (iv) ao Prefeito Municipal, e; (v) à Secretária Municipal de Educação.

Os instrumentos combinaram questões objetivas (fechadas) e questões abertas (discursivas). As perguntas fechadas possibilitam a obtenção de dados quantificáveis, permitindo a identificação de padrões, tendências e recorrências. Já as questões abertas foram incluídas com a finalidade de captar elementos subjetivos, percepções individuais e narrativas que não poderiam ser reduzidas a categorias previamente delimitadas. Tal combinação metodológica busca preservar a dimensão qualitativa da pesquisa, sem abdicar da possibilidade de organização sistemática dos dados.

Os instrumentos foram estruturados em seis blocos distintos, cada um voltado a uma finalidade específica. O quadro a seguir detalha a organização e a distribuição desses instrumentos.

Quadro 2 - Estrutura dos instrumentos

	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Instrumento 4	Instrumento 5
Destino	Formulário de Entrevista aos Pais ou Responsáveis	Formulário de Entrevista aos Professores	Formulário de Entrevista aos Gestores das Unidades Escolares	Formulário de Entrevista ao Prefeito Municipal	Formulário de Entrevista à Secretária Municipal de Educação
Bloco 1	Informações Gerais	Informações Profissionais	Informações Gerais do Gestor e da Unidade Escolar	Informações Gerais	Informações Profissionais
Bloco 2	Condições Socioeconômicas	Perfil Socioeconômico dos Alunos segundo a percepção docente	Perfil Socioeconômico dos Estudantes segundo a Percepção da Gestão	Perfil Socioeconômico dos Estudantes segundo a Percepção do Prefeito	Perfil Socioeconômico dos Estudantes segundo a Percepção da Secretária de Educação
Bloco 3	Escolaridade dos Pais-Responsáveis	Escolaridade e Envolvimento Familiar	Escolaridade e Envolvimento Familiar	Perspectivas sobre o Envolvimento Familiar	Escolaridade e Envolvimento Familiar
Bloco 4	Estrutura da Escola e Recursos Físicos	Infraestrutura Escolar e Recursos	Infraestrutura, Recursos e Gestão da Unidade Escolar	Infraestrutura e Recursos da Rede Municipal	Infraestrutura e Recursos da Rede Municipal
Bloco 5	Valorização dos Professores	Valorização e Condições de Trabalho Docente	Valorização e Condições de Trabalho Docente segundo a Visão da Gestão	Valorização e Condições de Trabalho dos Professores segundo a Perspectiva do Prefeito	Valorização e Condições de Trabalho dos Professores segundo a Perspectiva da Secretária de Educação
Bloco 6	Percepção Geral sobre o Processo Educativo	Percepções sobre o Processo Educativo	Gestão, Desempenho Escolar e Processo Educativo	Políticas Públicas, Gestão e Resultados Educacionais	Gestão Educacional e Resultados da Rede

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

4.1.1 Instrumento 1 – Aplicado aos Pais ou Responsáveis

O formulário destinado aos pais ou responsáveis foi concebido como instrumento estruturado de levantamento de dados primários, com questões predominantemente fechadas e algumas questões abertas de natureza qualitativa. Sua finalidade foi captar, a partir da perspectiva familiar, como fatores socioeconômicos, capital educacional doméstico, condições materiais e percepção institucional interferem no processo de aprendizagem dos estudantes da rede municipal. A escolha por incluir pais ou responsáveis decorre da hipótese central desta

dissertação: o desempenho educacional não pode ser explicado exclusivamente por variáveis escolares formais, mas deve considerar o ambiente familiar como dimensão estruturante do processo educativo. Nesse sentido, o instrumento foi organizado em seis blocos temáticos que dialogam diretamente com a fundamentação teórica desenvolvida anteriormente.

O primeiro bloco teve como objetivo identificar o perfil do entrevistado. Variáveis como faixa etária e grau de parentesco permitem compreender quem, de fato, assume o acompanhamento escolar da criança ou adolescente. Essa caracterização é relevante porque a literatura reconhece que diferentes arranjos familiares podem influenciar o acompanhamento pedagógico e a dinâmica de participação escolar. Ainda que a pesquisa não se proponha a realizar análise aprofundada de estrutura familiar, esse bloco permite contextualizar as respostas subsequentes e identificar possíveis padrões.

O segundo bloco foi estruturado para captar indicadores objetivos das condições socioeconômicas do núcleo familiar. As variáveis incluídas – número de moradores no domicílio, renda familiar aproximada, existência de espaço adequado para estudo e acesso à internet – foram selecionadas por sua relevância para o ambiente de aprendizagem extraclasse. Importa destacar que o questionário não buscou mensurar renda de forma exata, mas trabalhar com faixas aproximadas, estratégia metodológica que reduz constrangimentos e aumenta a taxa de resposta. Além disso, a inclusão de perguntas sobre espaço de estudo e conectividade permite operacionalizar dimensões frequentemente tratadas de forma abstrata quando se fala em desigualdade educacional. Esses itens possibilitam cruzamentos analíticos posteriores entre condição material doméstica e percepção de desempenho escolar, sem reduzir a análise exclusivamente à variável renda.

O terceiro bloco concentrou-se no capital educacional familiar. Ao indagar sobre nível de escolaridade do responsável, frequência de acompanhamento das tarefas e percepção sobre influência da própria escolaridade no apoio ao filho, o instrumento buscou captar tanto dados objetivos quanto percepção subjetiva. Essa combinação é metodologicamente relevante: não apenas identifica o nível de formação do responsável, mas também como ele próprio interpreta sua capacidade de apoiar o estudante. A pergunta sobre frequência de acompanhamento permite ainda avaliar o grau de engajamento familiar, elemento amplamente discutido na literatura como mediador entre contexto socioeconômico e desempenho escolar.

O quarto bloco desloca o olhar da família para a instituição escolar. Ao solicitar avaliação das condições físicas da escola e indagar se a infraestrutura influencia a aprendizagem, o instrumento busca captar como as famílias percebem o ambiente institucional. Essa dimensão é importante porque a percepção social da qualidade da escola influencia

confiança institucional, engajamento familiar e expectativas educacionais. A inclusão de uma justificativa aberta (“Por quê?”) permite que o respondente explicithe elementos concretos que fundamentam sua avaliação, enriquecendo a análise qualitativa.

O quinto bloco dialoga diretamente com um dos eixos centrais da dissertação: a valorização docente como fator intangível do processo educacional. Ao indagar sobre qualidade da relação professor–aluno, percepção de valorização profissional e influência dessa valorização na qualidade do ensino, o instrumento permite compreender como as famílias associam reconhecimento docente e aprendizagem. Essa dimensão é particularmente relevante porque permite verificar se a valorização docente é percebida apenas como questão corporativa ou como elemento que impacta diretamente a experiência escolar dos estudantes.

O último bloco assume caráter sintético e avaliativo. A pergunta sobre satisfação com o desempenho escolar permite aferir o nível geral de confiança no sistema municipal. Já a questão aberta sobre os principais fatores que influenciam o aprendizado amplia o campo interpretativo, permitindo que os próprios responsáveis hierarquizem variáveis relevantes. Metodologicamente, essa pergunta aberta cumpre função estratégica: ela possibilita identificar convergências ou divergências entre a percepção das famílias e os eixos estruturados teoricamente pela pesquisa (socioeconômico, infraestrutura, valorização docente, etc.).

4.1.2 Instrumento 2 – Aplicado aos Docentes

O formulário aplicado ao corpo docente foi elaborado como instrumento estruturado de pesquisa de campo, com questões predominantemente fechadas e uma questão aberta de natureza qualitativa, visando à coleta de dados tanto objetivos quanto perceptivos. A escolha por um instrumento misto (quantitativo–qualitativo) decorre da necessidade de captar interpretações e avaliações profissionais sobre os fatores que influenciam o desempenho discente, especialmente aqueles classificados nesta pesquisa como intangíveis.

O instrumento foi organizado em seis blocos temáticos, construídos a partir da fundamentação teórica previamente desenvolvida ao longo da dissertação. Cada bloco corresponde a uma dimensão analítica específica: perfil profissional, condições socioeconômicas dos alunos, envolvimento familiar, infraestrutura escolar, valorização docente e percepção geral do processo educativo. Essa organização não é aleatória. Ela reflete o encadeamento lógico da hipótese central da pesquisa, segundo a qual o desempenho educacional não pode ser explicado exclusivamente por indicadores financeiros ou estruturais,

mas deve considerar a interação entre contexto socioeconômico, capital cultural familiar, condições institucionais e valorização do magistério.

Com isso, o primeiro bloco teve como finalidade caracterizar o perfil profissional do professor. Variáveis como tempo de atuação na docência, tempo na escola atual, etapa de ensino e formação acadêmica permitem contextualizar as percepções apresentadas nos blocos seguintes. A experiência docente tende a influenciar a leitura que o profissional faz das dinâmicas escolares, assim como a formação acadêmica pode impactar sua compreensão sobre desigualdades educacionais, práticas pedagógicas e processos avaliativos. Desse modo, esse bloco permite cruzamentos analíticos posteriores entre trajetória profissional e percepção dos fatores que interferem na aprendizagem.

O segundo bloco foi estruturado para captar a percepção docente acerca das condições socioeconômicas predominantes entre os estudantes. Considerando que os professores mantêm contato cotidiano com os alunos, sua leitura sobre vulnerabilidades materiais, acesso a recursos e dificuldades básicas constitui um indicador relevante para compreender o ambiente de aprendizagem. As questões deste bloco permitem verificar como os docentes classificam o perfil socioeconômico médio dos estudantes, se percebem interferência direta dessas condições no desempenho escolar, e com que frequência identificam carências relacionadas a recursos básicos. A opção por trabalhar com percepção docente não substitui dados objetivos de renda ou NSE, mas complementa-os, permitindo observar como tais condições são vivenciadas no cotidiano pedagógico.

Já o terceiro bloco aborda a dimensão do capital educacional familiar e da relação família–escola. Buscou-se identificar se os professores percebem influência da escolaridade dos pais no acompanhamento escolar, bem como o nível de participação das famílias nas atividades da escola. A inclusão de uma questão aberta neste bloco (desafios no relacionamento família-escola) permite captar nuances qualitativas que não seriam apreendidas apenas por respostas categóricas. Essa estratégia metodológica amplia a profundidade analítica, pois possibilita identificar padrões narrativos recorrentes.

O quarto bloco, por sua vez, concentra-se nas condições físicas e materiais da escola, abordando itens específicos como climatização, internet, equipamentos tecnológicos, quadra esportiva, biblioteca, merenda e serviços básicos. Uma das questões buscou detalhar e, assim, permite verificar a funcionalidade concreta de elementos que frequentemente aparecem em diagnósticos institucionais, mas nem sempre são avaliados sob a perspectiva de quem utiliza tais recursos diariamente. Além disso, ao indagar se a infraestrutura impacta diretamente o

aprendizado, o instrumento permite avaliar se os professores reconhecem o ambiente físico como variável pedagógica e não apenas administrativa.

O quinto bloco dialoga diretamente com a hipótese central da dissertação acerca da valorização docente como um dos intangíveis mais decisivos do processo educativo. Foram incluídas questões relativas à carga de trabalho, avaliação do plano de carreira e remuneração, percepção de valorização pela gestão escolar, percepção de valorização pelo município, e relação entre valorização e qualidade do ensino. A formulação dessas questões permite analisar se os docentes estabelecem vínculo entre reconhecimento profissional e desempenho docente, elemento fundamental para compreender a dinâmica interna da rede municipal. Além disso, esse conjunto de perguntas possibilita observar se há coerência entre a estrutura formal da carreira, prevista em lei, e a percepção concreta dos profissionais sobre suas condições de trabalho. Ao captar sentimentos de reconhecimento, sobrecarga ou satisfação, o instrumento permite acessar dimensões subjetivas que não aparecem em relatórios orçamentários ou indicadores de desempenho, mas que podem influenciar diretamente motivação, permanência e engajamento pedagógico. Trata-se, portanto, de um bloco estratégico para compreender como a valorização institucional se converte, ou não, em qualidade efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

O sexto bloco tem caráter sintético e avaliativo. Ao indagar sobre satisfação com o desempenho geral dos alunos e abrir espaço para observações livres, buscou-se permitir que o professor extrapolasse categorias previamente estruturadas e apresentasse avaliações mais amplas sobre o sistema educacional local. Essa etapa final funciona como mecanismo de validação cruzada: permite verificar se os dados objetivos obtidos nos blocos anteriores convergem com a percepção global do docente sobre o processo educativo.

4.1.3 Instrumento 3 – Aplicado aos Gestores das Unidades Escolares

O terceiro instrumento de coleta de dados foi direcionado aos gestores das unidades escolares da rede municipal de Araricá, compreendendo não apenas os diretores, mas também vice-diretores e coordenadores pedagógicos. A opção por incluir toda a equipe diretiva fundamenta-se na compreensão de que a gestão escolar é uma prática colegiada e compartilhada, especialmente nas redes municipais, nas quais as decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais são frequentemente construídas em conjunto. Assim, buscou-

se captar uma visão ampliada da condução das unidades escolares, reconhecendo que a direção formal não esgota a dinâmica de liderança e mediação institucional.

Tal como os demais instrumentos, o formulário foi estruturado em seis blocos temáticos, combinando questões objetivas e abertas. Essa organização é pensada para dialogar diretamente com os eixos teóricos da pesquisa – fatores socioeconômicos, escolaridade e envolvimento familiar, infraestrutura, valorização docente e desempenho educacional – de modo a permitir análise comparativa entre as percepções de pais, professores e gestores. A presença de questões abertas visou possibilitar que os profissionais explicitassem interpretações, justificativas e nuances que os itens fechados, por si só, não seriam capazes de captar.

Assim, o primeiro bloco concentrou-se em informações gerais do gestor e da unidade escolar, contemplando cargo exercido, tempo de experiência na gestão, tempo de atuação na escola atual e modalidades atendidas. Esses dados são metodologicamente relevantes porque permitem compreender a trajetória profissional do entrevistado e sua familiaridade com a realidade específica da escola. Gestores com maior tempo de atuação podem apresentar percepções ancoradas em vivências históricas internas da unidade; por outro lado, profissionais recém-ingressos podem trazer comparações com experiências anteriores. A identificação da modalidade atendida – Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA ou AEE – também possibilita contextualizar as respostas à luz das especificidades de cada etapa.

O segundo bloco foi dedicado à percepção da gestão acerca do perfil socioeconômico dos estudantes. Aqui, buscou-se compreender como os gestores avaliam a condição socioeconômica predominante entre os alunos e se reconhecem impactos dessa condição no rendimento escolar. A inclusão de perguntas sobre frequência de identificação de carências estruturais, como falta de material escolar, alimentação adequada, internet ou espaço de estudo, permite articular a percepção da gestão com o debate teórico já desenvolvido na dissertação acerca do nível socioeconômico como fator determinante do processo de aprendizagem. Ao captar essa visão institucional, amplia-se a análise para além do relato individual docente, alcançando o nível decisório da escola.

O terceiro bloco abordou escolaridade, envolvimento e participação familiar sob a ótica da gestão. A investigação procurou identificar se os gestores percebem influência da escolaridade dos pais no acompanhamento pedagógico e como classificam o nível de participação familiar em reuniões, convocações e atividades escolares. Esse conjunto de questões foi estruturado para dialogar com o eixo teórico que trata da inter-relação família–escola como componente relevante do processo educativo. Ao incluir tanto perguntas fechadas

quanto possibilidade de detalhamento, o instrumento permite observar não apenas a frequência de participação, mas também a qualidade percebida dessa relação.

No quarto bloco, o foco deslocou-se para a infraestrutura, os recursos e a autonomia da unidade escolar. Além de uma avaliação geral das condições estruturais, foram incluídos itens específicos, como climatização das salas, acesso à internet, equipamentos tecnológicos, quadra poliesportiva, biblioteca, serviços básicos, merenda e espaços de recreação, de modo a tornar a análise mais concreta e comparável com as respostas dos professores. A pergunta sobre autonomia para resolver problemas estruturais introduz uma dimensão de governança escolar, permitindo examinar até que ponto a gestão dispõe de margem decisória para enfrentar limitações físicas e organizacionais, aspecto relevante no contexto de crescimento da rede municipal já descrito na pesquisa.

O quinto bloco concentrou-se na valorização e nas condições de trabalho docente sob a perspectiva da gestão escolar. Foram incluídas questões relativas à motivação do corpo docente, à contribuição do plano de carreira e da remuneração para atração e permanência de profissionais qualificados, à oferta de formação continuada e à adequação das condições concretas de trabalho (recursos disponíveis, carga horária, ambiente organizacional). A escolha desses indicadores não foi casual: ela também decorre diretamente da hipótese central da pesquisa, que compreende a valorização docente como um dos intangíveis mais decisivos da qualidade educacional. Metodologicamente, esse bloco assume caráter estratégico porque permite confrontar a autopercepção dos professores – já captada em instrumento próprio – com a avaliação realizada pela equipe diretiva. Essa triangulação possibilita identificar convergências, tensões ou dissonâncias quanto ao reconhecimento institucional, ao sentimento de pertencimento profissional e à percepção de justiça nas políticas de carreira. Além disso, ao perguntar explicitamente se a valorização influencia os resultados educacionais, o instrumento investiga se a gestão reconhece a existência de um vínculo entre condições de trabalho, motivação docente e desempenho discente, elemento fundamental para compreender a coerência interna da política educacional municipal. Desse modo, o bloco não apenas coleta opiniões, mas produz subsídios para analisar como a liderança escolar interpreta o papel do professor na construção dos resultados da rede, permitindo avaliar se a valorização é percebida como investimento estratégico ou apenas como exigência administrativa.

Por fim, o sexto bloco voltou-se à avaliação do desempenho geral dos alunos e à percepção global sobre o processo educativo na unidade. A inclusão de uma questão aberta ao término do formulário cumpre função qualitativa importante, pois oferece espaço para que gestores expressem aspectos não contemplados nas perguntas anteriores, apontem desafios

específicos ou registrem observações estratégicas sobre a rede municipal. Essa abertura contribui para que a análise não se restrinja a indicadores previamente definidos, permitindo que emergem categorias interpretativas relevantes para a compreensão do contexto local.

Metodologicamente, o formulário destinado aos gestores complementa os instrumentos aplicados a pais e professores, formando um tripé analítico: percepção familiar, percepção docente e percepção institucional. A triangulação dessas três perspectivas possibilita examinar a coerência interna da rede municipal de ensino, especialmente no que diz respeito aos chamados fatores intangíveis, aqueles que não aparecem diretamente em indicadores quantitativos, mas que permeiam a dinâmica cotidiana da escola. Ao estruturar o instrumento de modo alinhado aos eixos teóricos já dissertados neste texto, buscou-se assegurar coerência entre fundamentação, hipótese central e estratégia empírica, sem antecipar conclusões, mas criando condições metodológicas para análise consistente dos dados coletados.

4.1.4 Instrumento 4 – Aplicado ao Prefeito Municipal

O quarto instrumento de pesquisa foi direcionado ao Prefeito Municipal, enquanto chefe do Poder Executivo e principal responsável pela formulação, coordenação e financiamento das políticas públicas educacionais no âmbito local. A inclusão desse formulário no desenho metodológico não se deu apenas por formalidade institucional, mas pela compreensão de que a política educacional municipal é atravessada por decisões de natureza orçamentária, administrativa e estratégica que se concentram, em última instância, na chefia do Executivo. Assim, buscou-se captar a visão macroestrutural da educação no município, complementando as percepções já coletadas junto a pais, docentes e gestores escolares.

Tal como os demais instrumentos, o formulário foi organizado em seis blocos temáticos, combinando questões objetivas e abertas, cuja estrutura replicou os mesmos eixos centrais da pesquisa – condições socioeconômicas, participação familiar, infraestrutura, valorização docente e desempenho educacional, assegurando coerência analítica entre diferentes níveis de percepção.

O primeiro bloco contemplou informações gerais sobre o tempo de mandato e eventual experiência prévia na área educacional. Essas variáveis são metodologicamente relevantes porque permitem contextualizar a fala do entrevistado à luz de sua trajetória política e administrativa. Um gestor com experiência anterior na área pode apresentar compreensão técnica diferenciada sobre os desafios educacionais, enquanto outro pode basear sua análise

predominantemente na experiência executiva do mandato atual. O tempo de exercício do cargo também influencia o grau de implementação das políticas e a maturidade das ações educacionais em curso.

O segundo bloco voltou-se às condições socioeconômicas da população atendida pela rede municipal. As questões buscaram identificar como o Prefeito avalia o perfil predominante das famílias e se reconhece impactos diretos dessas condições no desempenho escolar. A inclusão da pergunta sobre ações intersetoriais, introduz uma dimensão estratégica fundamental: a articulação entre políticas públicas. Essa escolha metodológica dialoga diretamente com a hipótese central da pesquisa de que fatores socioeconômicos – entendidos como intangíveis no interior das métricas tradicionais, condicionam o processo de aprendizagem e exigem respostas que ultrapassem os limites da escola.

O terceiro bloco abordou políticas educacionais e participação familiar sob a ótica do Executivo. Ao indagar sobre o envolvimento das famílias e sobre estratégias municipais de fortalecimento do vínculo família–escola, o instrumento busca identificar se há reconhecimento institucional da corresponsabilidade educativa. A presença de campo aberto para exemplificação permite que prefeito explicita políticas concretas, programas ou ações desenvolvidas, ampliando a dimensão qualitativa da análise.

No quarto bloco, o foco concentrou-se na infraestrutura e nos recursos da rede municipal. Além da avaliação geral das condições das escolas, foram listados itens específicos, como climatização, internet, equipamentos tecnológicos, quadras, bibliotecas, serviços básicos e merenda, com o objetivo de tornar a avaliação mais objetiva e comparável às respostas de professores e gestores escolares. A pergunta sobre suficiência de recursos para manutenção e melhoria estrutural é metodologicamente estratégica, pois relaciona diretamente a percepção política à discussão orçamentária já tratada na fundamentação teórica, especialmente no que se refere à diferença entre investimento formal e efetividade das políticas educacionais.

O quinto bloco foi dedicado à valorização e às condições de trabalho docente na perspectiva do Executivo. Ao questionar a avaliação do plano de carreira, da remuneração e da formação continuada, o instrumento permite identificar se o Prefeito reconhece esses elementos como centrais para a qualidade do ensino. A pergunta específica sobre a relação entre valorização docente e qualidade educacional articula-se diretamente à hipótese da dissertação de que esse fator constitui um dos intangíveis mais decisivos da dinâmica educacional. Metodologicamente, esse bloco possibilita confrontar a visão política com as percepções docentes e gestoras, fortalecendo a análise comparativa.

Por fim, o sexto bloco abordou políticas públicas, gestão e resultados educacionais. Ao solicitar avaliação geral do desempenho da rede municipal e identificação dos principais desafios e ações prioritárias, o instrumento busca captar a narrativa estratégica do Executivo sobre a educação local. As questões abertas nesse bloco são particularmente relevantes, pois permitem identificar prioridades governamentais, percepções de gargalos estruturais e diretrizes futuras, elementos fundamentais para compreender a coerência entre diagnóstico, investimento e ação política.

Em termos metodológicos, o formulário destinado ao Prefeito cumpre função integradora e estratégica no desenho da pesquisa. Ele desloca a análise para o nível da formulação, coordenação e priorização das políticas públicas, conectando os dados empíricos coletados na base escolar junto a professores, gestores e famílias, com as decisões estruturantes do Executivo municipal. Ao ocupar a posição de chefe do Poder Executivo, o prefeito atua como agente político orientador local, responsável por definir diretrizes, alocar recursos e estabelecer prioridades administrativas que impactam diretamente a organização e o funcionamento da rede municipal de ensino. Ao manter os eixos temáticos dos demais instrumentos – condições socioeconômicas, participação familiar, infraestrutura, valorização docente e desempenho escolar, assegura-se coerência interna ao desenho metodológico e viabilidade analítica do conjunto. Tal estrutura permite examinar se há alinhamento, ou eventual tensão, entre a percepção política da gestão central, a realidade institucional das escolas e a experiência cotidiana vivenciada por docentes, gestores escolares e comunidade. Desse modo, o instrumento não apenas coleta opinião do gestor máximo do município, mas integra a dimensão político-administrativa ao conjunto dos fatores intangíveis e estruturais investigados, ampliando a compreensão sistêmica da política educacional local.

4.1.5 Instrumento 5 – Aplicado à Secretária Municipal de Educação

O quinto instrumento de pesquisa foi direcionado à Secretária Municipal de Educação, enquanto gestora do Sistema Municipal de Ensino e responsável direta pela coordenação pedagógica, administrativa e estratégica da rede pública local. Diferentemente do formulário aplicado ao Prefeito, cuja perspectiva se situa no âmbito macro das políticas públicas, este instrumento busca captar a visão técnico-administrativa e pedagógica da gestão educacional. Trata-se de uma posição institucional intermediária e estratégica, situada entre a formulação política do Executivo e a execução cotidiana nas unidades escolares, sendo, portanto,

fundamental para compreender a coerência entre planejamento, financiamento, implementação e resultados. Assim como os demais instrumentos, o formulário foi organizado em seis blocos temáticos, preservando os eixos estruturantes da dissertação.

O primeiro bloco concentrou-se nas informações profissionais da Secretária, contemplando tempo de experiência na área educacional, tempo à frente da pasta e formação acadêmica. Esses dados não têm caráter meramente descritivo; ao contrário, permitem contextualizar as respostas dentro da trajetória profissional da gestora. Experiência acumulada na área, formação específica e tempo de atuação no cargo podem influenciar a compreensão dos desafios educacionais e o desenho das estratégias adotadas pela Secretaria.

O segundo bloco voltou-se às condições socioeconômicas dos estudantes da rede municipal. As perguntas buscaram identificar se a gestão reconhece a existência de vulnerabilidades predominantes e se considera tais condições determinantes para o processo de aprendizagem. A inclusão da questão relativa a ações de apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade tem função metodológica relevante, pois permite identificar se há articulação intersetorial e políticas compensatórias ou de apoio social que dialoguem com a hipótese da pesquisa sobre os chamados “intangíveis” do processo educativo. Ao solicitar exemplificação em caso afirmativo, amplia-se a dimensão qualitativa do instrumento.

O terceiro bloco abordou escolaridade e participação familiar. Ao indagar se o nível de escolaridade dos pais influencia o acompanhamento escolar e como se avalia o envolvimento familiar na rede, o instrumento busca identificar se a Secretaria reconhece o papel da família como variável estruturante do desempenho educacional. A pergunta sobre ações institucionais voltadas ao fortalecimento da relação família–escola permite verificar se há políticas estruturadas nesse sentido ou se o vínculo permanece dependente da iniciativa das unidades escolares.

O quarto bloco concentrou-se na infraestrutura da rede e na suficiência orçamentária. Além da avaliação geral das condições das escolas, foram listados itens estruturais específicos, de modo semelhante aos formulários aplicados a professores, gestores e Prefeito, garantindo coerência comparativa. A questão sobre suficiência do orçamento educacional e autonomia administrativa para resolução de demandas emergenciais é particularmente estratégica: ela conecta a gestão técnica da Secretaria com o debate teórico já desenvolvido sobre investimento público, execução orçamentária e eficiência da política educacional. Dessa forma, o instrumento não apenas coleta percepções, mas permite relacionar discurso institucional com os dados financeiros analisados no capítulo anterior.

O quinto bloco foi dedicado à valorização e às condições de trabalho docente sob a ótica da gestão central da rede. Ao questionar motivação do corpo docente, satisfação com o plano de carreira, suficiência da formação continuada e relação entre valorização e qualidade da aprendizagem, o instrumento dialoga diretamente com a hipótese central da dissertação. A posição da Secretária é estratégica para essa análise, pois envolve responsabilidade direta na implementação de políticas de formação, gestão de carreira e organização das condições de trabalho. Metodologicamente, esse bloco permitirá confrontar a percepção institucional com a percepção docente e com a visão da gestão escolar, identificando convergências ou possíveis dissensos.

Por fim, o sexto bloco tratou da gestão educacional e dos resultados da rede. Ao solicitar avaliação geral do desempenho dos estudantes, bem como identificação dos principais desafios e estratégias em andamento ou planejadas, o instrumento busca captar a narrativa estratégica da Secretaria. As questões abertas são fundamentais nesse ponto, pois permitem compreender prioridades, gargalos administrativos e diretrizes futuras, oferecendo elementos interpretativos para a fase de análise e discussão dos dados.

Em termos metodológicos, o formulário destinado à Secretária Municipal de Educação cumpre papel articulador dentro do escopo da pesquisa. Ele conecta a dimensão política do Executivo às práticas concretas das unidades escolares e às percepções da comunidade educativa. Ao preservar os mesmos eixos temáticos dos demais instrumentos, reforça-se a lógica de triangulação e de análise comparativa, permitindo examinar como diferentes atores compreendem os fatores que influenciam a qualidade da educação e o desempenho discente. Essa estratégia amplia a robustez da investigação e assegura maior consistência na interpretação dos chamados fatores intangíveis que estruturam a dinâmica educacional do município.

Apresentadas as estruturas dos instrumentos de coleta, cabe explicitar o procedimento operacional adotado para sua aplicação e tratamento dos dados.

Como já dito, os instrumentos de pesquisa foram organizados e disponibilizados exclusivamente por meio eletrônico, utilizando-se a plataforma Google Forms. A opção por esse recurso justificou-se pela possibilidade de maior alcance dos participantes, flexibilidade de horário para resposta e sistematização automática dos dados coletados. Todos os formulários foram aplicados no mês de dezembro de 2025, sendo que os destinados ao Prefeito Municipal e à Secretária Municipal de Educação foram respondidos em janeiro de 2026, respeitando a agenda institucional dos respectivos gestores.

Antes do acesso às questões propriamente ditas, ao ser aberto, o formulário apresentava-se como instrumento de pesquisa acadêmica vinculado à dissertação de mestrado, explicitando

que seu objetivo era compreender de que maneira fatores educacionais, sociais e institucionais influenciam o desempenho do Ensino Fundamental no município de Araricá/RS. Na sequência, o participante era orientado a realizar a leitura integral do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam a identificação do pesquisador, seus contatos institucionais, bem como os dados de contato do professor orientador. O TCLE informava sobre a natureza voluntária da participação, a garantia de confidencialidade e o uso acadêmico das informações.

Somente após a leitura e manifestação expressa de concordância com o TCLE o participante era direcionado à etapa seguinte. Caso selecionasse a opção “não concordo em participar”, o formulário era automaticamente encerrado, apresentando mensagem de agradecimento pela atenção dispensada e informando que poderia, se desejasse, retomar a participação em outro momento. Havendo concordância, o sistema direcionava o respondente a uma etapa de identificação do perfil de participação, na qual indicava se era pai ou responsável, professor, gestor escolar, Prefeito Municipal ou Secretária Municipal de Educação. A partir dessa seleção, era automaticamente encaminhado ao formulário específico correspondente ao seu enquadramento, garantindo adequação temática e precisão metodológica.

Concluída a fase de coleta, os dados foram exportados para máquina local em formato de Planilha do Microsoft Excel, permitindo a aplicação de filtros, organização por categorias e análise comparativa entre os diferentes grupos investigados. Essa etapa possibilitou estruturar os dados de forma sistemática, preservando tanto as respostas objetivas quanto os registros das questões abertas, o que favorece análises cruzadas e interpretação qualitativa articulada aos referenciais teóricos já apresentados.

Metodologicamente, a padronização dos eixos temáticos entre os diferentes formulários assegurou coerência interna ao desenho da pesquisa e viabilizou a triangulação de perspectivas. Assim, tornou-se possível confrontar a visão dos diversos atores envolvidos no processo educacional de Araricá, ampliando a densidade analítica da investigação.

Dessa forma, a metodologia adotada articula rigor procedimental, respeito ético aos participantes e alinhamento direto ao problema central da pesquisa: a análise dos fatores intangíveis que influenciam o desempenho educacional. A partir dessa estrutura, estabelece-se base empírica consistente para a etapa subsequente de análise e discussão dos dados, na qual se buscará verificar em que medida as evidências coletadas confirmam – ou tensionam – as hipóteses formuladas ao longo da fundamentação teórica.

4.2 Caracterização do Local da Pesquisa e dos Participantes

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito da rede pública municipal de ensino de Araricá/RS, contemplando a totalidade das unidades escolares vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino. A opção por incluir todas as escolas da rede justifica-se pelo próprio desenho da pesquisa, que busca compreender os fatores intangíveis que influenciam o desempenho educacional não a partir de casos isolados, mas da dinâmica sistêmica do município. Dessa forma, foram consideradas as diferentes realidades educacionais existentes no território municipal, abrangendo escolas localizadas na área urbana consolidada e aquelas situadas em regiões periféricas ou de transição territorial.

Araricá, município de pequeno porte territorial, apresenta características urbanas marcadas por expansão populacional recente e por uma organização espacial que combina núcleo urbano central com áreas de ocupação mais dispersa. Tal configuração territorial produz impactos diferenciados sobre a oferta educacional, a mobilidade dos estudantes, a composição socioeconômica das famílias e as demandas estruturais das unidades escolares. Considerar essas múltiplas realidades foi condição necessária para que a análise não se restringisse a uma leitura homogênea do sistema municipal, mas contemplasse as nuances próprias de um município em crescimento demográfico e reorganização territorial.

A rede municipal de ensino atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, incluindo anos iniciais e finais, bem como modalidades específicas de atendimento educacional especializado. As unidades escolares apresentam diferenças quanto ao porte, número de matrículas, estrutura física, composição do corpo docente e perfil socioeconômico predominante dos estudantes. Essas variações internas são relevantes para a pesquisa, pois permitem observar como fatores estruturais, institucionais e humanos podem se manifestar de modo distinto em cada contexto escolar, ainda que integrados a uma mesma política educacional municipal.

A caracterização do local da pesquisa, portanto, não se limita à delimitação geográfica, mas envolve o reconhecimento da rede municipal como um sistema educacional que opera sob diretrizes comuns – plano de carreira, plano municipal de educação, oferta de turno integral – e, ao mesmo tempo, enfrenta desafios diferenciados conforme o contexto específico de cada unidade. Essa abordagem amplia a validade interna da pesquisa, pois evita generalizações precipitadas e permite compreender o município como um conjunto articulado de realidades escolares.

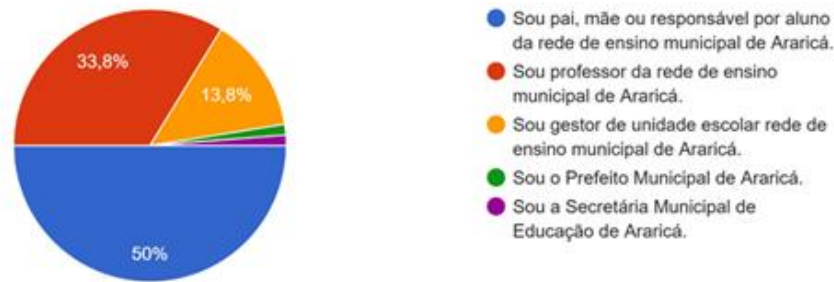
No que se refere à caracterização dos participantes, a pesquisa estabeleceu critérios claros de inclusão, de modo a garantir coerência metodológica e alinhamento com o objeto de estudo. Foram admitidos apenas atores diretamente vinculados à estrutura da educação pública municipal de Araricá, entendendo-se que a investigação se volta especificamente à dinâmica interna da rede desta cidade. No caso da comunidade externa, participaram exclusivamente pais ou responsáveis legais por estudantes regularmente matriculados e ativos na rede pública de ensino de Araricá.

Essa delimitação assegura que as percepções coletadas estejam diretamente relacionadas à experiência concreta da escola arariquense, evitando distorções decorrentes de vivências em outras redes ou instituições privadas. Quanto ao corpo docente, foram incluídos apenas professores efetivamente vinculados à rede pública municipal, em exercício nas unidades escolares no período da coleta de dados. Não foram considerados profissionais vinculados exclusivamente à rede estadual ou a instituições privadas, devido ao escopo central da pesquisa. No que se refere à gestão escolar, participaram diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos atuantes nas unidades da rede municipal. Permitindo a ampliação da dimensão organizacional da escola, considerando que a gestão é exercida de forma colegiada e envolve diferentes responsabilidades administrativas e pedagógicas.

Além dos atores diretamente vinculados às unidades escolares, foram incluídos o Prefeito Municipal e a Secretária Municipal de Educação, considerando-se suas posições estratégicas na formulação, coordenação e execução das políticas públicas educacionais. O Prefeito, enquanto chefe do Poder Executivo local, é o agente político orientador das prioridades orçamentárias e das diretrizes gerais da administração municipal. Já a Secretária Municipal de Educação ocupa papel central na condução técnica e administrativa do sistema de ensino, articulando planejamento, gestão de recursos, acompanhamento pedagógico e implementação das políticas educacionais.

Ao total, a pesquisa foi respondida por 80 participantes. Além do Prefeito e da Secretária Municipal de Educação, outras 78 pessoas participaram da investigação empírica. Destas, 40 entrevistados foram pais ou responsáveis por alunos da rede pública municipal; 27 participantes foram professores em exercício na rede municipal; e 11 respondentes integravam equipes diretivas das unidades escolares, compreendendo diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

Gráfico 1 - Perfil dos Participantes



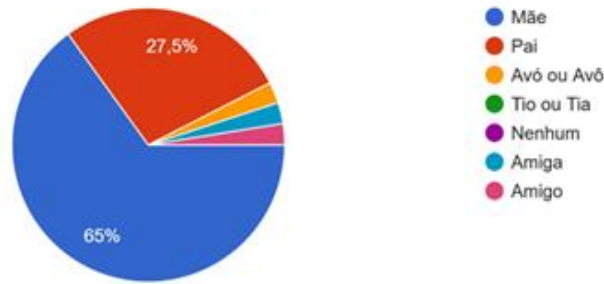
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Essa composição de participantes permitiu construir uma análise multinível da realidade educacional de Araricá, integrando percepções da comunidade familiar, do corpo docente, da gestão escolar e da condução político-administrativa do sistema. Ao delimitar o universo da pesquisa exclusivamente aos atores diretamente envolvidos com a rede pública municipal, assegurou-se foco analítico, coerência metodológica e aderência rigorosa ao problema investigado, estabelecendo base sólida para a etapa subsequente de análise e discussão dos dados.

A partir deste ponto, a análise passa a articular de modo sistemático os dados empíricos coletados na pesquisa de campo com o referencial teórico anteriormente mobilizado. Não se trata de apresentar resultados de forma isolada ou meramente descritiva, mas de interpretá-los à luz das categorias analíticas construídas ao longo da fundamentação, especialmente no que diz respeito aos fatores intangíveis que atravessam o processo educativo. Assim, cada dado fático será examinado em contraponto com a literatura, buscando evidenciar convergências, tensões e implicações para a realidade educacional de Araricá.

No que se refere ao perfil dos pais ou responsáveis entrevistados – totalizando 40 participantes – observou-se que 26 respostas foram oriundas de mães de alunos, 11 de pais, 1 de avó ou avô e 2 de “amigos” indicados como responsáveis. O dado revela predominância significativa da figura materna na interlocução com a escola, representando aproximadamente dois terços das respostas obtidas. Tal distribuição não é casual e dialoga com a literatura que aponta a centralidade histórica das mulheres, especialmente das mães, no acompanhamento da trajetória escolar dos filhos, fenômeno associado tanto a construções culturais quanto a divisões sociais do trabalho no interior das famílias.

Gráfico 2 - Parentesco do entrevistado com o aluno



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Estudos sobre relação família–escola indicam que, mesmo em contextos de ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, a responsabilidade pelo acompanhamento escolar permanece majoritariamente atribuída às mães, que tendem a comparecer com maior frequência às reuniões, acompanhar tarefas e interagir com a instituição escolar (Delors, 1996). A escola, por sua vez, frequentemente estrutura seus canais de comunicação tendo a mãe como principal interlocutora, o que reforça esse padrão relacional.

A presença de 11 pais nas respostas, ainda que minoritária em relação às mães, sinaliza participação masculina relevante, mas inferior, o que também encontra respaldo na literatura que aponta avanços graduais na corresponsabilização paterna, embora ainda distantes de uma distribuição equitativa das tarefas educativas no âmbito doméstico. Já as respostas provenientes de avó/avô e de “amigos” indicam a existência de arranjos familiares diversos, que extrapolam um modelo tradicional, aspecto que deve ser considerado na análise das condições sociais e afetivas que envolvem o estudante. Essa composição do grupo de responsáveis permite problematizar a dimensão do envolvimento familiar como um dos intangíveis do processo educativo. Conforme argumenta Sen (1999), o desenvolvimento humano está diretamente relacionado à ampliação de capacidades, e tais capacidades são construídas em redes sociais que incluem a família como espaço primordial de formação. A presença ativa, ou a ausência, da família no acompanhamento escolar pode influenciar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o engajamento e a permanência do estudante.

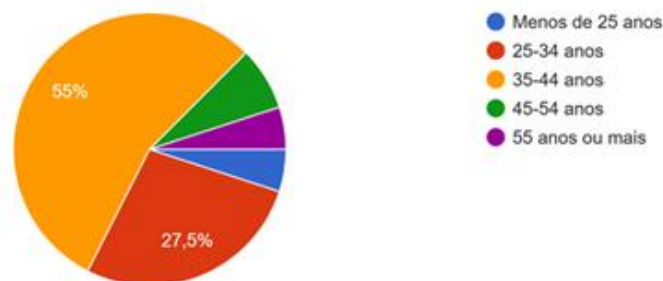
Ao mesmo tempo, a literatura que discute indicadores educacionais e desempenho escolar alerta para a importância de considerar o capital cultural familiar como variável explicativa relevante, ainda que não determinante (Freitas *et al.*, 2009). Assim, o fato de a maioria dos respondentes serem mães pode indicar maior proximidade destas com a rotina escolar, mas não autoriza inferir automaticamente maior qualidade de acompanhamento; tal

análise dependerá do cruzamento com dados relativos à escolaridade, condições socioeconômicas e frequência de apoio às atividades escolares, elementos que serão examinados nas seções subsequentes.

Desse modo, o perfil dos responsáveis não é um dado meramente demográfico. Ele constitui elemento interpretativo relevante para compreender como a dinâmica familiar se articula com a escola municipal de Araricá e como esse vínculo pode funcionar como fator de sustentação, ou de fragilização, da aprendizagem. A análise dos blocos seguintes permitirá aprofundar se essa predominância materna se traduz em acompanhamento efetivo, percepção crítica da escola e reconhecimento da valorização docente, conectando, assim, materialidade empírica e estrutura teórica da pesquisa.

A análise do perfil etário dos pais ou responsáveis entrevistados revela um dado relevante para a compreensão do contexto educacional local. Do total de 40 respondentes, 55% situam-se na faixa etária de 35 a 44 anos; 27,5% têm entre 25 e 34 anos; 5% possuem menos de 25 anos; e 12,5% têm mais de 45 anos. Assim, observa-se que 87,5% dos entrevistados têm até 44 anos de idade, configurando um grupo predominantemente adulto jovem.

Gráfico 3 - Idade do responsável entrevistado



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

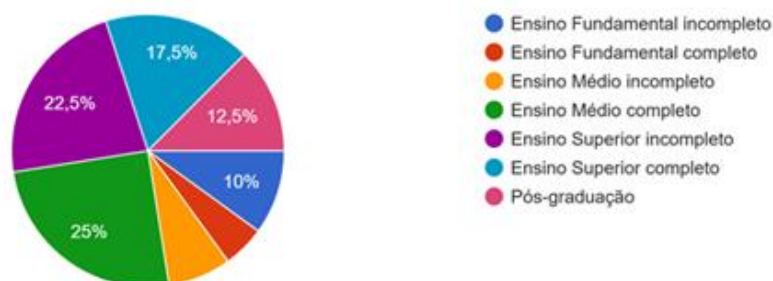
Esse dado não é meramente demográfico. Ele sugere que a maioria dos responsáveis encontra-se em fase produtiva da vida, potencialmente ativa no mercado de trabalho e inserida em dinâmicas sociais marcadas por maior exposição a transformações tecnológicas e comunicacionais. Em termos educacionais, tal perfil pode representar maior familiaridade com recursos digitais, com plataformas escolares e com instrumentos de comunicação contemporâneos, aspecto relevante quando se considera a crescente incorporação de tecnologias ao cotidiano pedagógico, especialmente após os impactos da pandemia de COVID-19, amplamente discutidos na literatura recente sobre acesso e desigualdades educacionais (cf.

estudos de 2022 sobre tecnologia e aprendizagem em camadas populares já mobilizados nesta pesquisa).

Sob o ponto de vista teórico, a presença de responsáveis relativamente jovens pode favorecer maior sensibilidade à importância da escolarização como estratégia de mobilidade e ampliação de oportunidades. Conforme Sen (1999), o desenvolvimento humano está diretamente ligado à expansão de capacidades e à ampliação das liberdades substantivas, e a educação figura como instrumento central nesse processo. Pais que vivenciam, eles próprios, trajetórias educacionais recentes tendem a reconhecer com maior nitidez o papel da escola na construção de projetos de vida.

Neste âmbito, é importante focar no dado que se à escolaridade, que são igualmente expressivos. Entre os 40 entrevistados, 21 alcançaram o nível superior (ainda que parte não o tenha concluído), sendo que 12 possuem ensino superior completo, o que corresponde a 30% do total, e, dentre estes, cinco possuem pós-graduação. Além disso, três entrevistados concluíram o ensino médio, três não o concluíram, e seis permaneceram apenas no ensino fundamental (15% do total).

Gráfico 4 - Nível de escolaridade do(a) responsável entrevistado(a)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

A leitura global indica que mais de 50% dos entrevistados estão inseridos, de alguma forma, no nível de ensino superior, concluído ou em curso. Trata-se de um percentual significativo, sobretudo quando comparado à média histórica brasileira de escolaridade adulta. Esse dado tem implicações práticas importantes: a literatura educacional é consistente ao apontar que o nível de escolaridade dos pais constitui variável relevante para o acompanhamento da vida escolar dos filhos e para a constituição do chamado capital cultural familiar (Freitas *et al.*, 2025). Ainda que a escolaridade dos responsáveis não determine automaticamente o desempenho discente, ela influencia expectativas, práticas de

acompanhamento, linguagem utilizada no ambiente doméstico e valorização simbólica do percurso escolar.

Nesse sentido, o fato de quase um terço dos responsáveis possuir ensino superior completo, e parte deles pós-graduação, pode indicar ambiente familiar potencialmente favorável ao incentivo à leitura, à organização de rotinas de estudo e ao diálogo mais qualificado com a escola. Tal realidade tensiona análises simplificadoras que associam desempenho escolar exclusivamente a carências socioeconômicas. Ao contrário, sugere que, em Araricá, há parcela expressiva de famílias com elevado capital educacional, o que reforça a necessidade de investigar por que determinados indicadores de desempenho não superam médias regionais com investimentos per capita semelhantes ou inferiores.

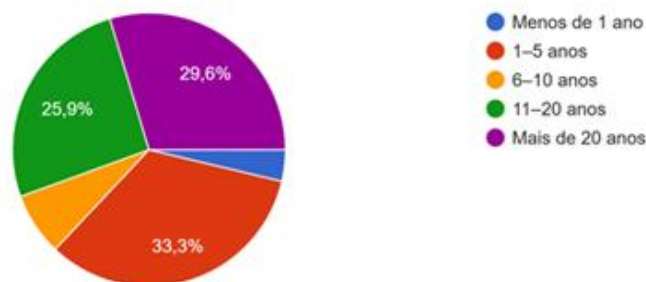
Por outro lado, a existência de 15% dos responsáveis com escolaridade restrita ao ensino fundamental e de entrevistados que não concluíram etapas intermediárias lembra que a rede municipal atende público heterogêneo, com distintos níveis de capital cultural e de capacidade de acompanhamento escolar. Essa heterogeneidade reforça a importância de políticas de aproximação família–escola e de estratégias pedagógicas sensíveis às diferentes condições de origem.

Portanto, tanto o perfil etário quanto o perfil de escolaridade dos responsáveis constituem elementos centrais para a análise dos chamados intangíveis do processo educativo. Um grupo majoritariamente jovem-adulto e com significativa presença de ensino superior sugere condições sociais que, em tese, poderiam favorecer o desempenho discente.

Outro aspecto de análise intensamente importante de ser considerado trata-se do perfil do corpo docente atuante no município de Araricá. Se, anteriormente, demonstrou-se que o perfil etário e o nível de escolaridade dos pais constituem elementos centrais na compreensão dos chamados intangíveis educacionais, agora é imprescindível deslocar o olhar para aqueles que, cotidianamente, operacionalizam o processo de ensino: os professores. A literatura educacional é consistente ao afirmar que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à formação, estabilidade e condições de trabalho do corpo docente, não apenas como variável administrativa, mas como elemento estruturante da dinâmica pedagógica (Gatti, 2014). Assim, compreender quem são esses profissionais, há quanto tempo atuam e como se distribuem na rede municipal não é um dado meramente descritivo, mas interpretativo.

Os dados da pesquisa revelam que, das 27 respostas obtidas, apenas um docente possui menos de um ano de atuação no município. Quinze professores declararam lecionar há mais de 11 anos em Araricá, sendo que, dentre estes, oito afirmaram possuir mais de 20 anos de atuação na rede. Os demais 11 entrevistados situam-se entre um e dez anos de docência no município.

Gráfico 5 - Tempo de atuação na docência municipal de Araricá

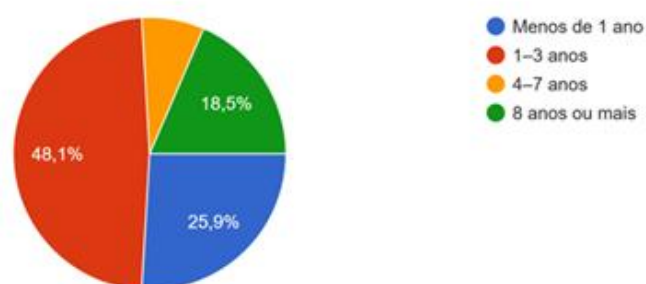


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Tal configuração evidencia um quadro docente predominantemente estável e experiente, sugerindo forte presença de professores efetivos. Essa estabilidade institucional tende a produzir continuidade pedagógica, memória organizacional e conhecimento acumulado sobre a rede, elementos frequentemente associados à consolidação de práticas educativas mais estruturadas (Nóvoa, 2009).

Contudo, a estabilidade no vínculo com o município não se traduz, necessariamente, em estabilidade na unidade escolar. Ao se analisar o tempo de permanência na mesma escola, observa-se que sete professores atuam há mais de quatro anos na atual instituição; treze situam-se entre um e três anos; e sete estão há menos de um ano na escola.

Gráfico 6 - Tempo de permanência do corpo docente na mesma escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

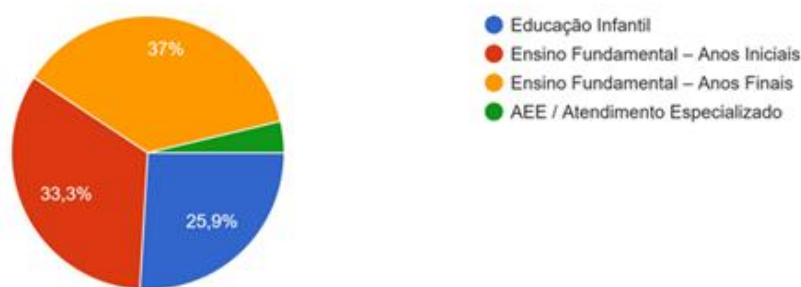
Esse dado aponta para uma rotatividade interna considerável entre as unidades escolares. Ainda que o vínculo com o sistema municipal seja contínuo, a mobilidade entre escolas pode produzir efeitos ambivalentes. Por um lado, essa circulação favorece o conhecimento das diferentes realidades socioterritoriais do município, ampliando a experiência

pedagógica e permitindo que o docente compreenda a diversidade de contextos escolares existentes. Em redes pequenas ou médias, como é o caso de Araricá, essa vivência múltipla pode enriquecer a prática profissional, possibilitando intercâmbio de experiências e adaptação a distintas demandas escolares. Conforme defendem estudos sobre desenvolvimento profissional docente, a ampliação do repertório experiencial contribui para práticas mais reflexivas e contextualizadas (Imbernón, 2011).

Em contrapartida, a rotatividade frequente pode fragilizar vínculos pedagógicos mais profundos com a comunidade escolar. A construção de relações de confiança com estudantes e famílias, bem como o reconhecimento das especificidades de determinado território, exige tempo e permanência. Como argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na experiência concreta e na relação com o contexto. Mudanças recorrentes de unidade podem dificultar a consolidação desse conhecimento situado, comprometendo estratégias de intervenção pedagógica de longo prazo.

No que se refere à etapa de atuação, dezenove professores declararam atuar no Ensino Fundamental, sete na Educação Infantil e um no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Gráfico 7 - Etapas de atuação do corpo docente

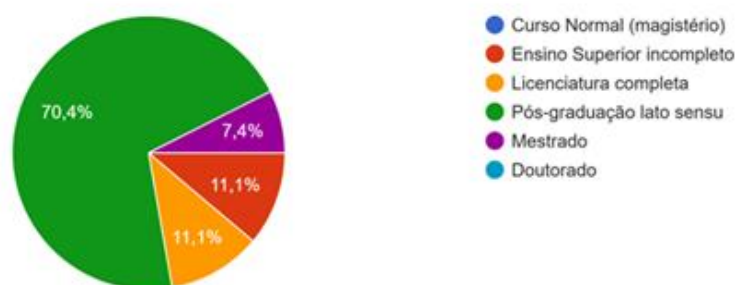


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse dado é particularmente relevante, considerando que o foco analítico da pesquisa recai de modo especial sobre o desempenho no Ensino Fundamental. A predominância de respostas vinculadas a essa etapa assegura maior aderência entre o objeto investigado e o universo empírico consultado. Além disso, a presença de docentes da Educação Infantil e do AEE amplia a compreensão do ciclo formativo, permitindo perceber o percurso educacional desde as fases iniciais até os anos finais, o que é coerente com a perspectiva sistêmica defendida nas políticas públicas educacionais (Brasil, 2014).

Quanto à formação acadêmica, os dados indicam que mais de 70% dos participantes possuem pós-graduação lato sensu; três declararam possuir licenciatura completa; três indicaram ensino superior incompleto (formados em Curso Normal, em formação superior em andamento); e dois informaram possuir mestrado.

Gráfico 8 – Formação acadêmica do corpo docente



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse quadro revela um corpo docente com nível de qualificação formal elevado, especialmente quando comparado à média histórica nacional. Conforme Gatti (2014), a ampliação da formação em nível de pós-graduação nas redes municipais brasileiras reflete, em parte, políticas de valorização e incentivos institucionais, mas também uma busca individual por reconhecimento profissional e progressão na carreira.

A formação continuada, nesse sentido, não deve ser interpretada apenas como exigência burocrática ou mecanismo de ascensão funcional. Como afirma Nóvoa (2009), a formação docente constitui processo permanente de construção identitária, no qual o professor revisita sua prática, reelabora saberes e ressignifica sua atuação. O elevado percentual de docentes com especialização pode indicar um potencial qualitativo relevante da rede municipal, sobretudo quando articulado a políticas coerentes de desenvolvimento profissional. Entretanto, a simples titulação acadêmica não garante, por si só, transformação pedagógica.

A literatura tem alertado que a efetividade da formação depende de sua articulação com o contexto escolar e com as condições concretas de trabalho (Imbernón, 2011). Quando dissociada da realidade cotidiana da escola, a formação tende a produzir pouco impacto sobre o processo de aprendizagem. Por isso, a análise da qualificação formal deve ser integrada às demais dimensões investigadas, infraestrutura, valorização profissional, perfil discente e condições socioeconômicas, o que se fará mais a frente.

Outro elemento que emerge da caracterização do corpo docente diz respeito ao tempo de experiência acumulado. A presença significativa de profissionais com mais de uma década de atuação no município sugere consolidação de uma cultura institucional própria. Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes se estruturam a partir da prática, da experiência acumulada e da interação com colegas e estudantes. Assim, um quadro majoritariamente experiente tende a dispor de repertório pedagógico mais amplo, o que pode contribuir para estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Todavia, a experiência prolongada também pode, em determinados contextos, cristalizar práticas, especialmente quando não acompanhada de espaços sistemáticos de reflexão coletiva. É por isso que a literatura contemporânea enfatiza a importância de práticas reflexivas e formação continuada contextualizada (Oliveira *et al.*, 2023). A conjugação entre experiência e atualização crítica constitui condição para que o tempo de serviço se converta efetivamente em qualidade pedagógica.

A análise do perfil docente, portanto, revela uma rede marcada por estabilidade institucional, elevado nível de formação formal e significativa experiência profissional. Esses elementos configuram, à luz da presente pesquisa, um importante ativo intangível da educação municipal. Conforme discutido anteriormente na fundamentação teórica, os intangíveis, como qualificação, motivação e identidade profissional, não aparecem diretamente nas métricas tradicionais, mas exercem influência estruturante sobre os resultados educacionais.

Nesse ponto, torna-se pertinente retomar a hipótese central da pesquisa: a de que o desempenho educacional não pode ser explicado apenas por variáveis financeiras ou estruturais, mas exige atenção aos elementos humanos que compõem a dinâmica escolar. O perfil docente de Araricá sugere a existência de condições potencialmente favoráveis à qualidade do ensino; contudo, sua efetividade dependerá da articulação entre formação, estabilidade, valorização profissional e contexto socioeconômico dos estudantes.

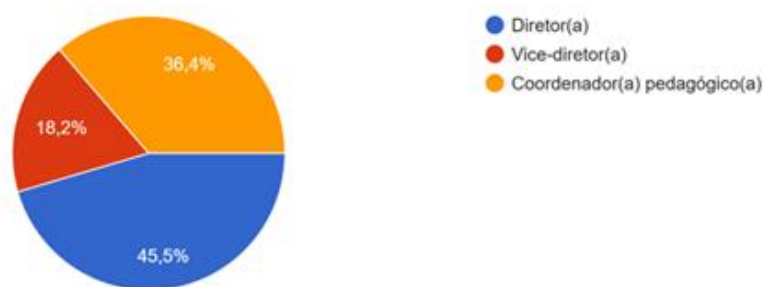
Dessa forma, a caracterização do corpo docente não se encerra em uma descrição estatística. Ela se integra ao conjunto de variáveis analisadas nesta pesquisa e constitui uma peça fundamental para compreender como os fatores intangíveis operam na realidade concreta da rede municipal. É justamente na intersecção entre experiência profissional, qualificação acadêmica, condições institucionais e perfil docente que se delinea a complexidade do processo educativo investigado.

Outro aspecto de atenção desta pesquisa concentrou-se no perfil da equipe gestora e das unidades escolares, pois ela é justamente a camada intermediária da política educacional, entre a diretriz da rede e o cotidiano da sala de aula, na qual se organizam rotinas, prioridades e

mediações que repercutem diretamente sobre o clima institucional, o acompanhamento pedagógico e a capacidade de resposta às necessidades dos estudantes. A literatura que discute gestão escolar em interface com resultados educacionais costuma situar a gestão como agente articulador: ela mobiliza esforços, acompanha processos e cria condições para que o trabalho docente se torne mais consistente e orientado à melhoria da aprendizagem, como assinala Lück (2009).

No recorte empírico desta pesquisa, as 11 respostas do eixo “gestores” distribuíram-se entre cinco diretores, duas vice-direções e quatro coordenações pedagógicas. Essa composição é metodologicamente relevante porque amplia a leitura para além do cargo formal de direção: ao incluir vice-diretores e coordenadores, o estudo alcança funções que, muitas vezes, são o núcleo operacional do acompanhamento pedagógico e da mediação com professores e famílias, sobretudo quando a direção se dedica a demandas administrativas e à representação institucional. Pesquisas que analisam gestão e resultados educacionais, como as discutidas por Araújo *et al.* (2024), indicam que equipes gestoras coesas e com liderança reconhecida tendem a estruturar ambientes mais propícios ao aprendizado, ainda que tais relações não sejam lineares nem independentes de outros fatores.

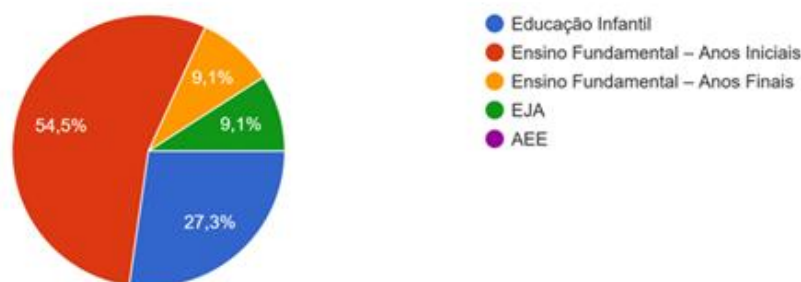
Gráfico 9 - Distribuição da equipe diretiva por cargo desempenhado na escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

No que se refere às modalidades atendidas, sete dos gestores respondentes atuam em escolas de Ensino Fundamental, três em Educação Infantil e um em EJA.

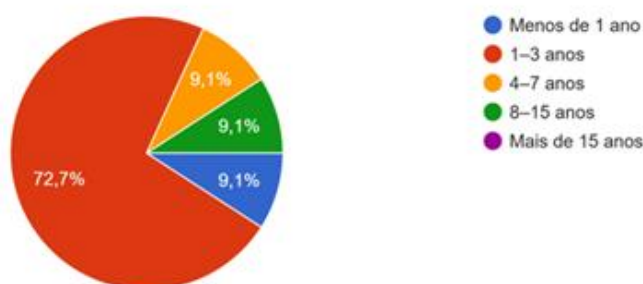
Gráfico 10 - Modalidade de atendimento das escolas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Quanto ao tempo de experiência na gestão escolar, oito respostas indicaram estar entre 1 e 3 anos; houve ainda um caso com menos de 1 ano, um entre 4 e 7 anos e um entre 8 e 15 anos. O predomínio de trajetórias recentes pode ser lido sob dois ângulos analíticos: de um lado, pode expressar renovação de práticas e reconfiguração de rotinas; de outro, pode sinalizar descontinuidade administrativa, especialmente em contextos nos quais a transitoriedade da liderança é elemento estrutural da política pública. Ao discutir a gestão educacional no âmbito das políticas públicas, Borges (2025) chama atenção para os efeitos institucionais da alternância de gestores sobre a continuidade de projetos e prioridades.

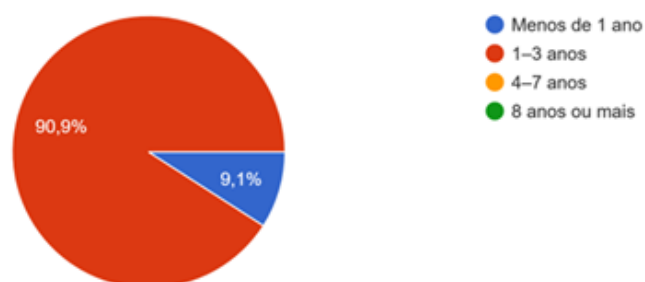
Gráfico 11 - Tempo de experiência dos gestores em gestão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse traço se intensifica quando se observa o tempo de atuação na unidade escolar: a totalidade dos respondentes está há menos de três anos na escola atual, um com menos de 1 ano e dez entre 1 e 3 anos.

Gráfico 12 - Tempo de atuação em gestão na unidade escolar atual



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Do ponto de vista da organização escolar, esse dado tensiona a capacidade de construção de memória institucional, isto é, de reconhecimento de padrões persistentes, acompanhamento de trajetórias de turmas e consolidação de rotinas pedagógicas coerentes. Estudos sobre avaliação e dinâmica escolar, como o de Delgado *et al.* (2021), registram que a rotatividade, tanto docente quanto gestora, pode impactar a continuidade do trabalho pedagógico, sobretudo quando não há mecanismos institucionais sólidos de planejamento coletivo e acompanhamento sistemático.

Em síntese, os dados relativos ao perfil gestor não podem ser lidos como meras estatísticas descritivas, mas como elementos que compõem o quadro dos chamados intangíveis institucionais. A gestão escolar, ao mediar políticas, organizar o trabalho docente e dialogar com famílias, ocupa posição estratégica na articulação entre investimento público, estrutura material e resultados educacionais. Como indica Lück (2009), a liderança pedagógica consistente e comprometida com acompanhamento sistemático pode potencializar condições já existentes; por outro lado, contextos de alta rotatividade e pouca consolidação institucional podem fragilizar processos que exigem continuidade. É nesse entrelaçamento entre estabilidade, experiência e coordenação pedagógica que se insere a análise do perfil gestor no âmbito desta pesquisa.

Ao avançar para a caracterização dos agentes políticos centrais da política educacional municipal, torna-se metodologicamente necessário compreender o perfil do prefeito e da secretária municipal de Educação, não como dados meramente biográficos, mas como elementos estruturantes da condução da política pública. A literatura sobre gestão educacional e políticas públicas indica que a liderança política local exerce papel decisivo na definição de prioridades orçamentárias, administrativas e pedagógicas, sobretudo em municípios de pequeno porte, onde a proximidade entre decisão e execução é mais direta (Oliveira, 2013).

No caso em análise, o prefeito municipal exerceu mandato como vereador entre 2017 e 2020 e foi eleito para o Executivo em 2024, assumindo o cargo em 2025. Trata-se, portanto, de um gestor com pouco mais de um ano à frente do Executivo municipal. Esse dado é relevante sob dois prismas: por um lado, revela experiência prévia no Legislativo local, o que pode favorecer compreensão do funcionamento institucional e das dinâmicas políticas do município; por outro, indica ainda um período relativamente inicial de consolidação administrativa no Executivo. A literatura que discute a implementação de políticas públicas enfatiza que os primeiros anos de mandato costumam ser decisivos para a definição de agendas e reestruturação de equipes, mas também são marcados por processos de adaptação e aprendizagem institucional (Lotta, 2019).

O prefeito declarou possuir participação prévia na área da educação antes do mandato atual, além de formação acadêmica em nível superior, sendo licenciado em Ciências. Tal formação pode ser compreendida como um dado qualitativamente relevante, pois aproxima o chefe do Executivo de uma compreensão técnico-pedagógica do sistema educacional. Como argumenta Dourado (2009), a condução da política educacional municipal exige articulação entre conhecimento técnico, sensibilidade social e capacidade administrativa. Ainda que a formação específica não determine, por si só, a qualidade da gestão, ela pode influenciar a forma como o gestor interpreta dados educacionais, define prioridades e dialoga com a equipe técnica.

É importante destacar que, no desenho desta pesquisa, o prefeito não é analisado como sujeito isolado, mas como agente político orientador local, responsável por coordenar a ação governamental e estabelecer diretrizes estratégicas para o município. Nesse sentido, sua percepção acerca dos fatores que afetam a educação torna-se elemento-chave para compreender o nível de alinhamento entre discurso político, planejamento e realidade escolar. Como fala Oliveira *et al.* (2023), a política educacional municipal é fortemente condicionada pelo grau de prioridade que o Executivo lhe atribui dentro do conjunto das políticas públicas.

No que se refere à secretária municipal de Educação, observa-se um perfil técnico com maior tempo de experiência na área educacional: mais de 15 anos de atuação, além de formação em Pedagogia e mestrado em Educação. Está à frente da Secretaria há pouco mais de um ano, tendo assumido a função concomitantemente ao início do mandato do atual prefeito. Essa combinação, elevada experiência educacional e recente inserção na função de secretária, configura uma situação que merece atenção analítica. Por um lado, há acúmulo teórico e prático que pode favorecer decisões pedagógicas mais fundamentadas; por outro, o curto tempo na gestão pode implicar ainda processos de reorganização interna e implementação de novas diretrizes. A literatura sobre gestão educacional aponta que a qualificação técnica dos dirigentes

educacionais constitui fator relevante para a consolidação de políticas coerentes e sustentáveis, especialmente quando associada à formação continuada e à capacidade de articulação intersetorial (Lück, 2009). Além disso, ao discutir a importância da formação continuada de profissionais da educação básica, estudos recentes evidenciam que a liderança pedagógica qualificada tende a impactar positivamente a organização curricular, o acompanhamento docente e a cultura institucional (Borges, 2025).

Sob a perspectiva dos chamados “intangíveis” o perfil desses dois agentes assume papel estratégico. O prefeito, enquanto formulador político e gestor do orçamento, e a secretária, enquanto coordenadora técnica da rede, operam em níveis distintos, mas complementares, da política educacional. A convergência entre experiência política, formação acadêmica e trajetória educacional pode favorecer coerência na formulação e execução das políticas; entretanto, o curto tempo de gestão de ambos também sugere que a rede municipal encontra-se em fase de consolidação de diretrizes e ajustes institucionais.

4.3 Percepção e Fatores Socioeconômicos

A análise dos fatores econômicos declarados e das percepções associadas a eles constitui etapa decisiva para compreender a materialidade social na qual se insere o processo educativo municipal. Ao tratar desse eixo, não se pretende reduzir a dinâmica escolar a condicionantes financeiros, mas reconhecer que as condições econômicas das famílias, bem como a forma como essas condições são percebidas pelos próprios atores educacionais, influenciam expectativas, acompanhamento escolar, acesso a recursos e trajetórias de aprendizagem.

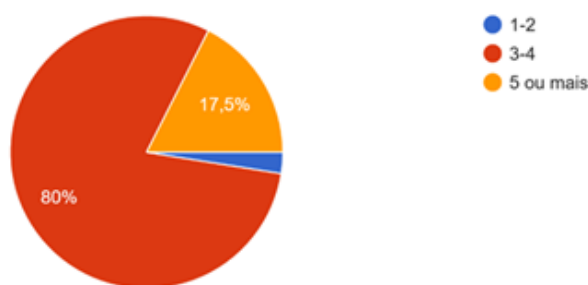
A análise dos fatores socioeconômicos vinculados ao eixo “pais ou responsáveis” permite problematizar leituras simplificadoras que, muitas vezes, associam automaticamente determinadas condições familiares a resultados educacionais lineares. No conjunto de 40 respondentes, 80% declararam residir em domicílios compostos por três a quatro pessoas, enquanto 17,5% informaram conviver com cinco ou mais moradores. Trata-se, portanto, de arranjos familiares predominantemente nucleares ou semi-ampliados, compatíveis com padrões urbanos contemporâneos (IBGE, 2022).

Ao observar isoladamente os casos em que há cinco ou mais pessoas no mesmo domicílio, verifica-se que essa condição aparece tanto entre entrevistados com ensino fundamental incompleto (três casos), quanto entre aqueles com ensino superior incompleto (três casos) e, inclusive, entre um respondente com pós-graduação. O dado, por si, já relativiza

interpretações baseadas no senso comum que associam famílias mais numerosas exclusivamente a menor escolaridade.

A literatura sociológica sobre capital cultural e reprodução social, notadamente a partir de Bourdieu, indica que o volume e o tipo de capital cultural disponível no interior das famílias não se esgota em indicadores quantitativos como número de moradores, mas envolve práticas, disposições, repertórios simbólicos e expectativas educacionais construídas historicamente (Bourdieu, 2007). Assim, a simples ampliação do número de pessoas no domicílio não é, isoladamente, variável explicativa suficiente para inferir menor escolarização ou menor capacidade de acompanhamento escolar.

Gráfico 13 - Número de residentes na casa do aluno

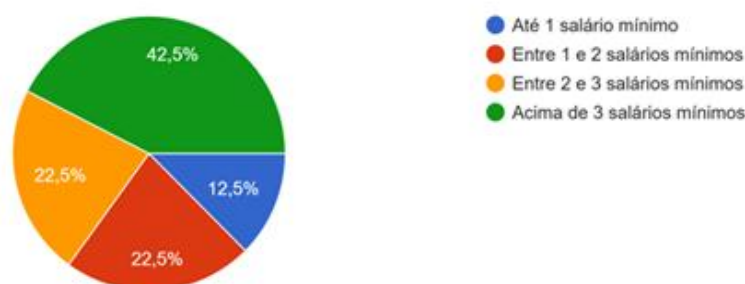


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Além disso, estudos sobre desigualdades educacionais no Brasil têm reiterado que os efeitos das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar são mediados por múltiplos fatores — entre eles a qualidade da escola, as políticas públicas implementadas e a organização do tempo escolar (Freitas *et al.*, 2025; Chirinéa *et al.*, 2015). Nesse sentido, a constatação de que arranjos familiares mais numerosos coexistem com níveis mais elevados de escolaridade reforça a necessidade de análises mais refinadas, capazes de captar a complexidade dos contextos locais.

No que se refere à renda familiar, 26 entrevistados declararam perceber entre dois e três salários mínimos mensais. Trata-se, portanto, de um segmento que, embora não se situe em condição de alta renda, tampouco corresponde ao estrato de maior vulnerabilidade econômica. Ao cruzar os dados com a escolaridade, observa-se que, dentre esses 26 participantes, apenas nove não superaram o nível de escolaridade do ensino médio, o que significa que a maioria alcançou ao menos algum nível de ensino superior. Esse dado é relevante, pois revela um padrão de capital escolar relativamente elevado mesmo em um contexto de renda intermediária.

Gráfico 14 - Renda familiar mensal aproximada do entrevistado



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

A literatura da sociologia da educação indica que o nível de escolaridade dos responsáveis constitui um dos principais componentes do capital cultural familiar, influenciando práticas de acompanhamento escolar, expectativas educacionais e estratégias de mobilidade social (Bourdieu, 2007). Nesse sentido, o fato de a maioria dos entrevistados situados na faixa de dois a três salários mínimos ter ultrapassado o ensino médio sugere a presença de um capital cultural potencialmente favorável ao acompanhamento das trajetórias escolares dos filhos.

Além disso, como argumenta Sen (1999), o desenvolvimento deve ser compreendido a partir da ampliação de capacidades, e a escolaridade dos adultos da família representa uma dessas capacidades estruturantes, pois amplia a possibilidade de compreensão de políticas públicas, de participação social e de valorização da educação como meio de mobilidade intergeracional. Assim, ainda que a renda familiar não seja elevada, a combinação entre renda intermediária e escolaridade mais alta pode produzir efeitos positivos no ambiente educacional doméstico.

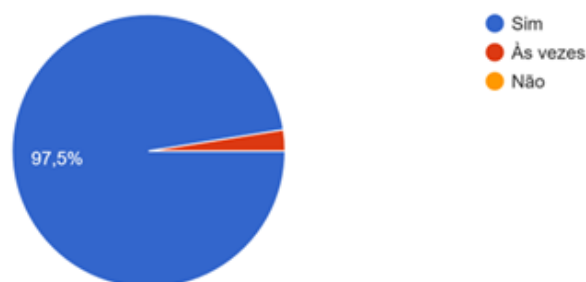
Esse cenário reforça a necessidade de uma análise que vá além de indicadores exclusivamente monetários. A renda, por si só, não esgota a compreensão das condições de aprendizagem; ela interage com a escolaridade dos responsáveis, com as expectativas formativas e com as práticas cotidianas de acompanhamento escolar.

É nesse ponto que a investigação avança para examinar elementos mais concretos do ambiente doméstico, como a existência de espaço adequado para estudo e o acesso regular à internet, dimensões que ajudam a compreender como as condições socioeconômicas se traduzem, ou não, em suporte efetivo ao processo educativo.

Os achados deste bloco são particularmente úteis para a lógica central da pesquisa porque mostram, ao mesmo tempo, um ativo relevante da comunidade escolar (alto acesso

declarado à internet) e um limite doméstico que pode operar como “intangível materializado” (condições de estudo em casa).

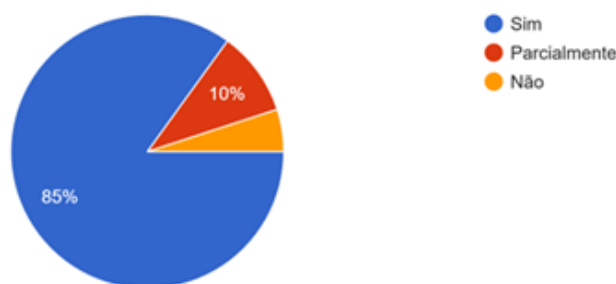
Gráfico 15 - Alunos com acesso regular à internet para realizar atividades escolares



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Do total de 40 respostas, 39 responsáveis indicaram acesso regular à internet para atividades escolares, e 34 afirmaram que o estudante possui espaço adequado (mesa, iluminação e silêncio), enquanto 4 assinalaram condição apenas parcial e 2 indicaram inexistência dessas condições.

Gráfico 16 - Alunos com espaços adequados para estudos em casa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse arranjo sugere que, no universo pesquisado, a conectividade não aparece como gargalo dominante, mas isso não elimina a possibilidade de obstáculos cotidianos vinculados ao ambiente de estudo, que são menos visíveis em indicadores agregados e, ainda assim, decisivos para o rendimento.

A literatura já trabalhada nestas linhas, ajuda a sustentar uma leitura prudente: ter internet não equivale, automaticamente, a ter condições efetivas de aprendizagem no domicílio.

Cherutti e Zucchetti (2022), ao discutirem o acesso de estudantes de camadas populares ao ensino remoto, enfatizam que a realidade vivida nas casas é atravessada por complexidades que excedem o simples acesso à conexão, envolvendo condições de vida, organização familiar e suporte cotidiano à aprendizagem. Assim, mesmo quando a conexão está presente – como se observa em 97,5% das respostas, a aprendizagem pode ser modulada por fatores menos mensuráveis, como a existência de um local minimamente estável para concentração, organização de rotinas e condições de silêncio.

Nessa mesma direção, estudos sobre infraestrutura educacional e contexto socioeconômico demonstram que, quando parte do processo educativo depende do ambiente doméstico, a infraestrutura do lar torna-se variável educacional, e não mera circunstância privada. Pesquisas recentes apontam que a falta de infraestrutura adequada, tanto nas escolas quanto nos domicílios, pode intensificar desigualdades e comprometer as oportunidades de aprendizagem, reforçando que condições materiais concretas interferem no desempenho escolar (Cherutti; Zucchetti, 2022). Ainda que o cenário de Araricá, no recorte da amostra, não revele grande privação de internet, os 15% que indicaram espaço para estudos parcial ou inexistente em casa não são um dado irrelevante: representam a parcela em que o tempo escolar, e o que se espera como estudo extraclasse, pode encontrar barreiras práticas, com potencial de produzir assimetrias internas na rede.

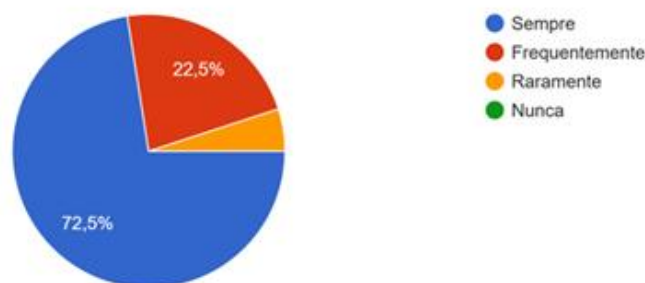
Há, portanto, uma tensão analítica que merece destaque: a conectividade pode estar resolvida no plano da disponibilidade, mas ainda ser insuficiente no plano das condições reais de uso educativo. O debate sobre tecnologia e aprendizagem insiste que ferramentas digitais ampliam possibilidades, mas seus efeitos dependem de condições concretas de uso, mediação pedagógica e apoio familiar (Cherutti; Zucchetti, 2022). Essa constatação dialoga diretamente com a hipótese central da pesquisa: ao investigar intangíveis, não se pretende negar a relevância do investimento material, mas compreender como dimensões humanas, organizacionais e contextuais interferem na efetividade das políticas educacionais.

O contraste entre internet quase universal e ambiente de estudo nem sempre plenamente adequado permite uma leitura coerente com o marco teórico adotado. Em Araricá, pelo menos no conjunto de entrevistados analisados, o eixo explicativo tende a deslocar-se do acesso formal para a qualidade das condições de aprendizagem, isto é, para a forma como o cotidiano doméstico estrutura (ou limita) o estudo. Iluminação, organização do espaço, rotina familiar e apoio parental não são elementos secundários; integram o conjunto de fatores que condicionam a experiência educativa concreta (Cherutti; Zucchetti, 2022).

Esse resultado não encerra a análise, mas prepara o terreno para aprofundar, no próximo tópico, a investigação sobre como as condições domiciliares e os usos efetivos da internet se articulam com o desempenho escolar e com os intangíveis que estruturam a qualidade da educação municipal.

Os dados relativos ao acompanhamento das tarefas escolares revelam um cenário que, à primeira vista, pode ser interpretado como altamente favorável ao processo educativo: dos 40 respondentes, 29 afirmaram que sempre acompanham as atividades escolares dos filhos; nove declararam que o fazem frequentemente; apenas dois indicaram que raramente acompanham; e nenhum declarou que nunca acompanha. Em termos percentuais, isso significa que 95% dos entrevistados mantêm presença constante ou muito frequente na rotina escolar doméstica. Tal resultado dialoga com a literatura que reconhece o envolvimento familiar como variável relevante para o desempenho acadêmico, especialmente no ensino fundamental, etapa em que a mediação adulta tende a exercer influência mais direta sobre hábitos de estudo, organização e disciplina.

Gráfico 17 - Frequência com que pais/responsáveis auxiliam ou acompanham os alunos nas tarefas escolares



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

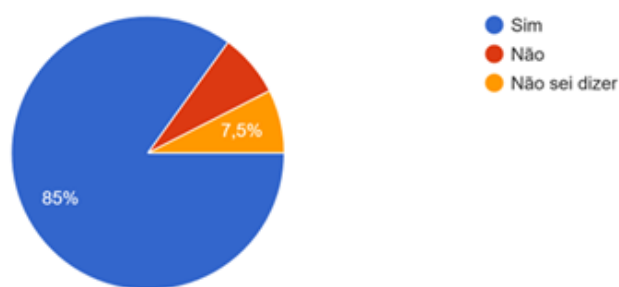
No campo teórico, essa evidência encontra respaldo nas discussões sobre capital cultural e acompanhamento escolar. Bourdieu (2007) argumenta que a família transmite disposições, práticas e expectativas que se refletem na relação da criança com o saber escolar. Ainda que o autor tenha trabalhado a partir de contextos estruturais de desigualdade, sua reflexão permanece pertinente ao indicar que a presença ativa dos responsáveis não se limita a apoio instrumental, mas constitui forma de incorporação simbólica do valor atribuído à escolarização.

Assim, o fato de a ampla maioria dos pais declarar acompanhamento constante sugere que, no contexto investigado, a educação ocupa lugar reconhecido na organização familiar. Entretanto, a análise não pode se encerrar na frequência declarada. A literatura educacional

contemporânea adverte que qualidade do acompanhamento e capital cultural disponível são dimensões distintas da mera presença. Delors (1996), ao tratar da aprendizagem como processo contínuo e relacional, destaca que o apoio familiar opera como extensão do ambiente formativo, mas sua efetividade depende das condições concretas de mediação. Nesse sentido, acompanhar tarefas não significa necessariamente possuir repertório acadêmico suficiente para intervir pedagogicamente; pode significar monitorar, organizar tempo e reforçar disciplina, dimensões importantes, mas distintas do suporte cognitivo direto.

Essa distinção se torna ainda mais relevante quando se observa o segundo dado apresentado: 34 entrevistados (85%) afirmam que seu nível de escolaridade influencia no acompanhamento escolar do filho; três afirmaram que não influencia; e três não souberam dizer.

Gráfico 18 - Influência da escolaridade dos responsáveis no acompanhamento escolar



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

O reconhecimento majoritário dessa influência revela consciência, por parte das famílias, de que escolaridade parental e acompanhamento não são variáveis independentes. Esse resultado converge com estudos que associam escolaridade dos pais a maior capacidade de auxiliar em tarefas, interpretar orientações pedagógicas e dialogar com a escola (Matos; Rodrigues, 2016). Não se trata de afirmar determinismo, mas de reconhecer correlações amplamente discutidas na literatura.

A percepção declarada pelos próprios responsáveis reforça, portanto, o argumento de que a escolaridade familiar compõe o conjunto de intangíveis decisivos no processo educativo. Trata-se de elemento que não aparece diretamente nas métricas de desempenho, mas que influencia práticas cotidianas de acompanhamento, expectativas quanto ao futuro escolar e valorização simbólica do estudo. Quando a família reconhece que seu próprio percurso formativo impacta o modo como acompanha o filho, evidencia-se que a dinâmica educacional extrapola os muros da escola e se insere na trama sociocultural mais ampla.

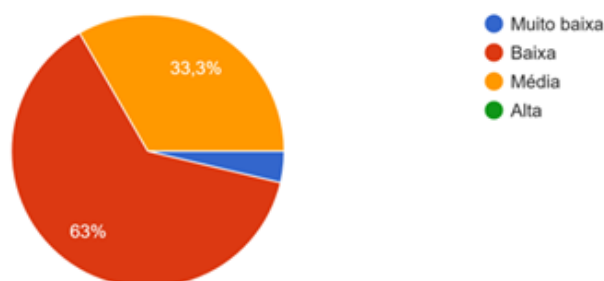
Por outro lado, a existência de seis entrevistados que não reconhecem ou não sabem avaliar essa influência também merece atenção analítica. Tal dado pode indicar compreensões distintas sobre o papel da família na aprendizagem, o que dialoga com debates acerca da divisão de responsabilidades entre escola e núcleo doméstico. Estudos críticos sobre políticas educacionais apontam que a responsabilização excessiva de um único ator (seja família, seja escola) tende a obscurecer a complexidade do fenômeno educativo (Chirinéa *et al.*, 2015). Assim, reconhecer a influência da escolaridade parental não significa transferir à família o ônus do desempenho, mas compreender como múltiplas dimensões interagem na construção dos resultados.

Em síntese, os dados evidenciam uma rede municipal cuja comunidade externa demonstra elevado grau de envolvimento declarado, associado à consciência de que formação familiar e acompanhamento caminham juntos.

Por outro lado, superada a análise do eixo pais ou responsáveis, o deslocamento do olhar para a percepção docente acerca do perfil socioeconômico dos estudantes introduz uma dimensão interpretativa distinta e metodologicamente relevante. Se, por um lado, os responsáveis descrevem suas próprias condições materiais, por outro, os professores observam cotidianamente os efeitos concretos dessas condições no espaço escolar. Essa dupla perspectiva permite confrontar autodeclaração e percepção institucional, elemento central para compreender a materialidade social que atravessa o processo educativo.

Os dados revelam que, das 27 respostas obtidas, 17 docentes classificam a condição socioeconômica da maioria de seus alunos como baixa, um a considera muito baixa e nove a avaliam como média. Não há, portanto, percepção predominante de alto nível socioeconômico.

Gráfico 19 - Percepção das condições socioeconômicas dos alunos pelos docentes

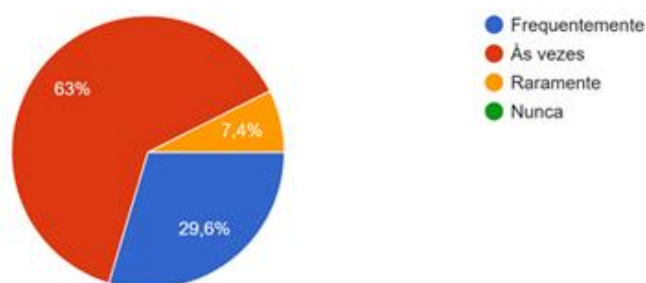


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado converge com a literatura que indica que as redes públicas municipais brasileiras, sobretudo em cidades de pequeno e médio porte, concentram significativa parcela de estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade relativa. Como indicam Matos e Rodrigues (2016), ao analisar fatores associados ao Ideb, o nível socioeconômico dos alunos constitui variável estrutural relevante na explicação do desempenho, especialmente quando associado às condições de infraestrutura e capital cultural familiar. A percepção majoritária de condição “baixa”, contudo, não deve ser lida como estigmatização, mas como reconhecimento de um contexto que demanda políticas pedagógicas sensíveis às desigualdades.

O dado se torna ainda mais expressivo quando se observa que 17 professores afirmaram que “às vezes” identificam dificuldades relacionadas à falta de recursos básicos, como material escolar, alimentação adequada, internet, espaço de estudo; oito indicaram que “frequentemente” observam tais dificuldades e apenas dois responderam que raramente as percebem. Ou seja, a quase totalidade do corpo docente reconhece, em alguma medida, a presença de limitações materiais que impactam o cotidiano escolar.

Gráfico 20 - Percepção dos docentes quanto às dificuldades relacionadas à falta de recursos básicos pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

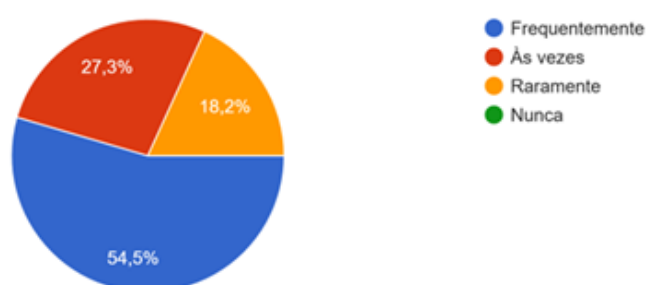
Tal constatação dialoga com a literatura que problematiza a relação entre desigualdade social e oportunidades educacionais. Chirinéa *et al.* (2015) alertam que indicadores de desempenho tendem a obscurecer as condições objetivas de oferta e as trajetórias diferenciadas dos estudantes, reforçando a necessidade de interpretar resultados à luz do contexto socioeconômico.

Ao deslocarmos a análise para a percepção da equipe gestora das unidades escolares, acrescenta-se uma camada interpretativa distinta, embora semelhante, daquela apresentada pelo corpo docente. A gestão ocupa posição intermediária entre a política pública formulada no âmbito central e a experiência cotidiana da sala de aula, sendo responsável tanto pela mediação

administrativa quanto pela leitura estratégica do contexto escolar. Nesse sentido, sua percepção sobre o perfil socioeconômico dos estudantes revela não apenas uma observação empírica, mas também um enquadramento institucional da realidade social atendida.

Os dados indicam que 54,5% dos gestores avaliam que a condição socioeconômica predominante dos alunos é média, enquanto 45,5% a classificam como baixa. Não houve respostas indicando condição muito baixa ou alta.

Gráfico 21 - Percepção das condições socioeconômicas dos alunos pelos gestores



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Tal distribuição sugere uma percepção relativamente equilibrada entre vulnerabilidade e estabilidade socioeconômica, diferindo parcialmente da leitura docente, que apresentou predominância mais acentuada da categoria “baixa”. Essa diferença não deve ser interpretada como contradição, mas como expressão de lugares institucionais distintos de observação. Como indicam Matos e Rodrigues (2016), a leitura das condições socioeconômicas varia conforme o nível de inserção do profissional na dinâmica escolar, podendo assumir nuances diferenciadas conforme a proximidade com a sala de aula ou com a gestão administrativa.

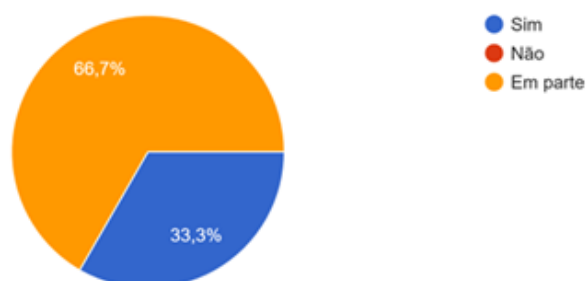
A predominância da categoria “média” entre gestores pode revelar uma compreensão de que, embora existam situações de vulnerabilidade, a rede municipal atende a um público que não se encontra em situação de extrema precariedade estrutural. Essa leitura dialoga com o próprio perfil dos pais ou responsáveis anteriormente analisado, no qual se verificou significativa presença de escolaridade em nível superior e renda concentrada entre dois e três salários mínimos. Entretanto, como alerta Sen (1999), renda média ou escolaridade formal não eliminam automaticamente desigualdades de capacidades. O conceito de desenvolvimento como ampliação de liberdades substantivas permite compreender que condições socioeconômicas intermediárias podem conviver com limitações concretas que afetam o desempenho escolar.

A análise da influência das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar constitui ponto nevrálgico da presente investigação, pois articula dados empíricos locais com um dos debates mais consolidados da literatura educacional. Antes mesmo de examinar as respostas de professores e gestores escolares, é relevante registrar que tanto o Prefeito Municipal quanto a Secretária Municipal de Educação entendem que as condições econômicas das famílias afetam em parte o processo de aprendizagem. Essa resposta, situada no nível da formulação política e da gestão sistêmica, sugere reconhecimento institucional da relevância do fator socioeconômico, mas sem reduzi-lo a determinismo absoluto.

Essa posição intermediária – “afeta em parte” – dialoga com a tradição analítica que evita explicações baseadas em uma única causa para o desempenho escolar. Como argumenta Fernandes (2007), indicadores educacionais precisam ser interpretados à luz de múltiplas variáveis contextuais, sendo inadequado atribuir resultados exclusivamente à condição socioeconômica ou exclusivamente à escola. A própria concepção de desenvolvimento humano apresentada por Sen (1999) reforça que renda é dimensão relevante, mas não esgota a análise das capacidades efetivas dos sujeitos. Assim, quando o chefe do Executivo e a gestora da pasta educacional reconhecem impacto parcial, posicionam-se, ainda que implicitamente, em consonância com uma leitura multifatorial do fenômeno educativo.

No âmbito do corpo docente, os dados revelam que 66,7% dos professores entendem que a condição socioeconômica interfere em parte no desempenho escolar, enquanto nove docentes afirmaram que ela sim, afeta diretamente. Nenhum professor indicou ausência de influência.

Gráfico 22 - Interferência das condições socioeconômicas dos alunos no desempenho educacional segundo os docentes



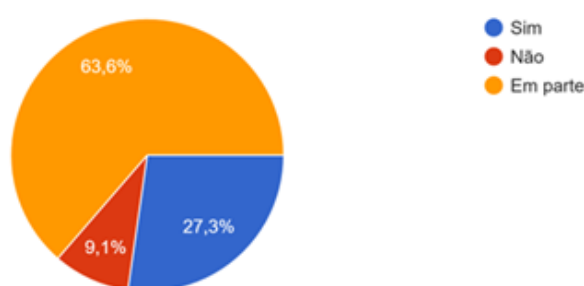
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Tal resultado evidencia percepção majoritária de que fatores econômicos compõem o cenário educacional, mas não determinam isoladamente os resultados. Em outras palavras, os

docentes parecem reconhecer a existência de condicionantes estruturais, mas preservam espaço para a ação pedagógica e institucional como mediadora.

Entre os gestores escolares, a distribuição das respostas mantém padrão semelhante. Para 63,3%, a situação socioeconômica compromete em parte o rendimento escolar; para 27,3%, compromete sim; e apenas um gestor não percebe relação significativa.

Gráfico 23 - Interferência das condições socioeconômicas dos alunos no desempenho educacional segundo os gestores das unidades educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

A convergência entre docentes e equipe diretiva é expressiva e sugere que, na prática escolar, o fator socioeconômico é compreendido como variável relevante, porém não absoluta. Chirinéa *et al.* (2015), ao problematizarem a utilização de métricas agregadas como o IDEB, alertam que o desempenho não pode ser analisado sem considerar contexto social, mas também não pode ser explicado exclusivamente por ele. O dado empírico local parece ecoar essa mesma prudência interpretativa.

Importa destacar que a predominância da categoria “em parte” revela uma percepção relativamente adequada da realidade educacional. Não se trata de negar desigualdades, que são reconhecidas, mas de admitir que a escola e seus agentes possuem margem de atuação. Tal compreensão é coerente com estudos que apontam a importância da organização escolar, da liderança pedagógica e da valorização docente como mediadores dos efeitos das desigualdades sociais (Freitas *et al.*, 2025). Assim, a percepção majoritária de docentes e gestores não se distancia do consenso científico: a condição socioeconômica influencia, mas sua tradução em desempenho depende de múltiplos fatores institucionais e pedagógicos.

Ao sintetizar os achados referentes ao eixo socioeconômico, percebe-se que a realidade investigada não confirma leituras simplificadoras. Pais ou responsáveis, em sua maioria,

apresentam níveis de escolaridade superiores ao ensino médio e relatam acompanhamento frequente das atividades escolares, além de amplo acesso à internet no domicílio. Professores e gestores, por sua vez, reconhecem a presença de condições socioeconômicas predominantemente médias ou baixas entre os estudantes e admitem que tais condições influenciam, sobretudo “em parte”, o desempenho escolar. A autoridade política local e a gestora do sistema municipal de ensino convergem nessa mesma compreensão intermediária. Esse conjunto de percepções revela uma consciência coletiva de que fatores econômicos importam, mas não operam de forma isolada ou determinística. Como já apontado pela literatura da área, as desigualdades materiais condicionam oportunidades, porém seus efeitos são mediados por dinâmicas escolares, práticas pedagógicas e formas de gestão (Chirinéa *et al.*, 2015; Freitas *et al.*, 2025).

Assim, o panorama empírico produzido pela pesquisa confirma que o fator socioeconômico constitui variável relevante, mas insuficiente para explicar, por si só, o desempenho educacional. A presença de condições domésticas relativamente favoráveis em parte significativa das famílias (inclusive no que se refere à escolaridade parental e acesso digital) coexiste com percepções docentes de dificuldades recorrentes entre estudantes, o que indica a complexidade do fenômeno. Nessa direção, a análise desloca-se do reducionismo estrutural para uma abordagem relacional, na qual estrutura social e ação institucional interagem continuamente. Tal entendimento encontra respaldo na perspectiva de que o desenvolvimento educacional envolve a ampliação de capacidades e oportunidades mediadas por contextos sociais e institucionais (Sen, 1999), reforçando a hipótese central desta pesquisa: os chamados intangíveis, não substituem as condições materiais, mas atuam como mediadores decisivos entre contexto socioeconômico e resultados educacionais.

4.4 A percepção dos Atores sobre a Infraestrutura Escolar e Recursos Físicos

A análise da infraestrutura escolar e dos recursos físicos inicia-se, metodologicamente, pela percepção da instância política e administrativa central, uma vez que é nesse nível que se concentram as decisões orçamentárias, as prioridades de investimento e a coordenação sistêmica da rede. Assim, antes de confrontar as percepções dos demais atores, apresenta-se, de forma descritiva, o posicionamento do chefe do Executivo e da gestora da Secretaria Municipal de Educação.

O prefeito municipal avalia que a infraestrutura geral das escolas do município é “regular”. Todavia, ao detalhar os itens específicos, indica que a maioria dos componentes essenciais opera de forma adequada e satisfatória: salas climatizadas, acesso à internet para atividades pedagógicas, quadras poliesportivas, estrutura de banheiros, água potável e serviços básicos, merenda de qualidade e espaços para recreio livre. Também reconhece que computadores e equipamentos digitais são, em sua maior parte, adequados e funcionais, afirmando, ainda, que o município dispõe de recursos suficientes para manutenção e melhorias estruturais.

Figura 3 - Recorte da avaliação pelo executivo municipal sobre o funcionamento adequado dos componentes da infraestrutura escolar

9. Indique se os seguintes itens são adequados e funcionam satisfatoriamente: *

	Todas	Maioria	Minoria	Nenhuma
Salas climatizadas:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso à internet para atividades pedagógicas:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadores e equipamentos atualizados:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadra poliesportiva:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrutura de banheiros:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Água potável e serviços básicos:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merenda de Qualidade:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espaços para recreio livre:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observa-se, portanto, uma distinção entre a avaliação global, classificada como regular, e a apreciação setorial, predominantemente positiva. Tal diferença pode indicar que a percepção geral incorpora elementos mais amplos de gestão e planejamento, enquanto a análise por item se concentra na operacionalidade imediata dos recursos.

Situação semelhante se verifica na resposta da Secretária Municipal de Educação:

Figura 4 - Recorte da avaliação pela secretária de educação sobre o funcionamento adequado dos componentes da infraestrutura escolar

11. Indique se os seguintes itens são adequados e funcionam satisfatoriamente: *

	Todas	Maioria	Minoria	Nenhuma
Salas climatizadas:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso à internet para atividades pedagógicas:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadores e equipamentos atualizados:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadra poliesportiva:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrutura de banheiros:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Água potável e serviços básicos:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merenda de Qualidade:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espaços para recreio livre:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

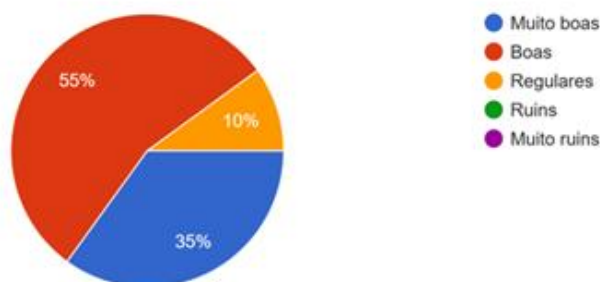
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

De modo geral, ela classifica as condições de infraestrutura da rede como “regulares”. Contudo, ao especificar os recursos, afirma que funcionam satisfatoriamente na maioria das

escolas as salas climatizadas, quadras poliesportivas, estruturas de banheiros e bibliotecas. Indica, ainda, que o acesso à internet para atividades pedagógicas, a oferta de água potável e serviços básicos, a merenda de qualidade e os espaços para recreio livre estão adequados em todas as escolas da rede. Por outro lado, reconhece que computadores e equipamentos atualizados funcionam satisfatoriamente apenas na minoria das unidades escolares, sinalizando um ponto de atenção específico no campo da tecnologia educacional.

À luz das respostas obtidas junto ao eixo pais ou responsáveis, observa-se uma avaliação majoritariamente positiva das condições físicas das escolas da rede municipal. Dos 40 entrevistados, 55% classificaram as estruturas como “boa”, enquanto 14 participantes atribuíram a avaliação “muito boa”. Apenas quatro respostas indicaram que as condições são “regulares”, não havendo qualquer registro de classificação como “ruim” ou “muito ruim”.

Gráfico 24 - Percepção dos pais/responsáveis quando a estrutura e recursos físicos da escola

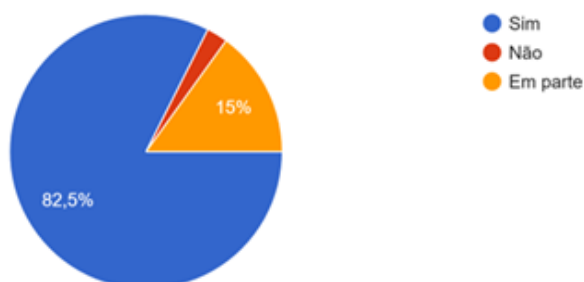


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse dado revela que, sob a ótica das famílias, a materialidade da escola não constitui, em princípio, um fator crítico de insatisfação.

Quando questionados acerca da influência da estrutura física sobre a aprendizagem dos filhos, a maioria dos pais ou responsáveis sustenta que há relação direta entre condições materiais e desempenho escolar: 33 dos 40 entrevistados afirmaram que a infraestrutura influencia a aprendizagem; seis indicaram que influencia “em parte”; e apenas um respondeu que não há influência.

Gráfico 25 - Percepção dos pais/responsáveis quanto a influência das estruturas e recursos físicos das escolas no processo de aprendizagem

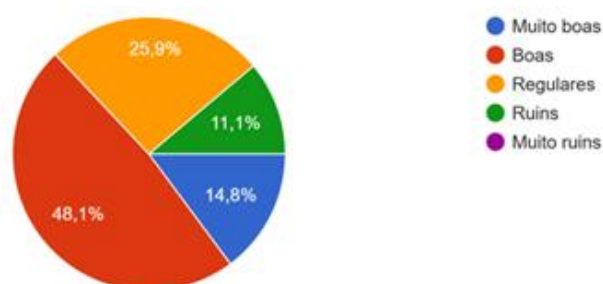


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado evidencia que, para as famílias, o ambiente escolar não é percebido apenas como espaço físico, mas como componente ativo do processo formativo. E neste íterim, a conjugação desses dois resultados, avaliação positiva da infraestrutura e reconhecimento de sua influência sobre o aprendizado, indica que, na percepção das famílias, o município tem assegurado padrões físicos considerados satisfatórios.

Na perspectiva do corpo docente, a avaliação das condições gerais de infraestrutura escolar mantém-se predominantemente positiva, embora apresente nuances mais críticas quando comparada à visão das famílias. Das 27 respostas obtidas, 17 classificaram a infraestrutura como “boa” ou “muito boa”. Contudo, sete docentes indicaram que as condições são “regulares” e três as avaliaram como “ruins”.

Gráfico 26 - Percepção dos docentes quanto a estrutura e recursos físicos da escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse dado revela uma leitura mais técnica e menos afetiva do ambiente escolar, possivelmente decorrente da vivência cotidiana e do contato direto com as limitações operacionais da estrutura física. Como indicam Freitas *et al.* (2025), a percepção dos

profissionais da educação tende a ser mais sensível às condições concretas de funcionamento da escola, pois está vinculada à prática pedagógica diária. Esta visão também se estende pelo olhar crítico ao detalhar itens específicos das estruturas escolares:

Tabela 4 - Adequação e funcionamento adequado de itens da estrutura escolar segundo docentes

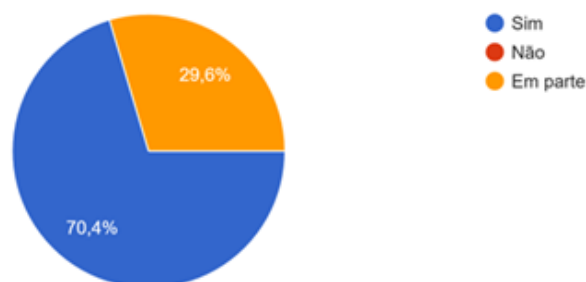
Item	Sim	Não
Salas climatizadas:	85,19%	14,81%
Acesso à internet para atividades pedagógicas:	66,67%	33,33%
Computadores e equipamentos atualizados:	18,52%	81,48%
Quadra poliesportiva:	62,96%	37,04%
Estrutura de banheiros:	77,78%	22,22%
Biblioteca:	59,26%	40,74%
Água potável e serviços básicos:	100,00%	0,00%
Merenda de Qualidade:	96,30%	3,70%
Espaços para recreio livre:	85,19%	14,81%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Ao detalhar os itens específicos, a maioria dos professores reconhece que salas climatizadas, acesso à internet para atividades pedagógicas, quadras poliesportivas, estrutura de banheiros, bibliotecas, água potável, serviços básicos, merenda escolar e espaços de recreio funcionam de maneira adequada. Entretanto, destaca-se um ponto de fragilidade recorrente: a insuficiência ou inadequação de computadores e equipamentos tecnológicos atualizados. Esse aspecto assume relevância especial no contexto contemporâneo, no qual a integração entre educação e tecnologia tornou-se componente estruturante das políticas educacionais, sobretudo após as experiências vivenciadas durante a pandemia de COVID-19, que evidenciaram a centralidade dos recursos digitais para a continuidade da aprendizagem.

Quando questionados sobre a influência da infraestrutura no aprendizado, 19 dos 27 docentes afirmaram que há impacto direto, enquanto oito consideraram que esse impacto ocorre “em parte”. Nenhuma resposta descartou totalmente essa relação.

Gráfico 27 - Percepção dos docentes quanto a influência das estruturas e recursos físicos da escolas no processo de aprendizagem

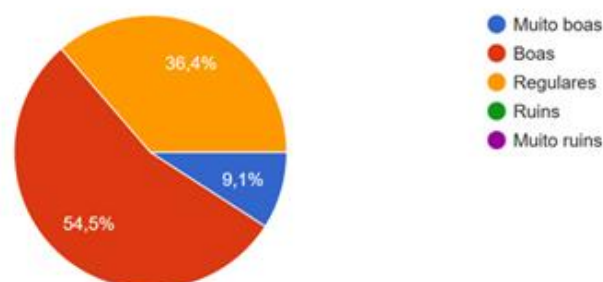


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

O resultado evidencia que, sob a perspectiva dos docentes, o ambiente físico configura-se como elemento relevante para a efetivação do trabalho pedagógico, embora não seja concebido como variável exclusiva na determinação da qualidade do ensino. Nesse sentido, a análise sugere a existência de uma infraestrutura globalmente operante, mas marcada por fragilidades pontuais, especialmente no que se refere aos recursos tecnológicos, que podem limitar a incorporação de metodologias inovadoras e a diversificação das práticas didáticas.

Na sequência da análise, examinamos as respostas produzidas pelas equipes de gestão das unidades escolares no que se refere à infraestrutura e aos recursos físicos. Para a maioria dos entrevistados, as condições estruturais das escolas são avaliadas como boas ou muito boas, enquanto aproximadamente um terço das respostas as classifica como regulares, indicando percepção globalmente positiva, ainda que acompanhada de ressalvas pontuais.

Gráfico 28 - Percepção dos gestores das unidades educacionais quanto a estrutura e recursos físicos da escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Quando indagados sobre quais itens funcionam de forma adequada e satisfatória, os gestores apontam, em sua maioria, a presença de salas climatizadas, acesso à internet para atividades pedagógicas, computadores e equipamentos digitais, estruturas de banheiros, bibliotecas, água potável e serviços básicos, merenda escolar de qualidade e espaços destinados ao recreio livre. Entretanto, diferentemente dos demais elementos, as quadras poliesportivas foram identificadas como inadequadas ou insuficientes pela maior parte dos respondentes, sugerindo uma fragilidade específica na infraestrutura voltada às atividades físicas e esportivas.

Tabela 5 - Adequação e funcionamento adequado de itens da estrutura escolar segundo gestores das unidades escolares

Item	Sim	Não
Salas climatizadas:	90,91%	9,09%
Acesso à internet para atividades pedagógicas:	81,82%	18,18%
Computadores e equipamentos atualizados:	54,55%	45,45%
Quadra poliesportiva:	45,45%	54,55%
Estrutura de banheiros:	72,73%	27,27%
Biblioteca:	54,55%	45,45%
Água potável e serviços básicos:	100,00%	0,00%
Merenda de Qualidade:	100,00%	0,00%
Espaços para recreio livre:	90,91%	9,09%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Assim como observado entre os docentes, os dirigentes escolares reconhecem que a estrutura física da escola influencia o desempenho acadêmico dos estudantes. A maior parte afirma que o impacto é direto, enquanto cerca de um terço entende que essa influência ocorre apenas parcialmente; houve ainda uma resposta isolada indicando ausência de impacto, o que revela certa heterogeneidade nas percepções sobre o peso relativo da infraestrutura no processo educativo.

No que se refere à autonomia institucional para solucionar problemas estruturais, os resultados indicam limitações significativas. Apenas um dos onze gestores afirmou que a escola dispõe de autonomia suficiente para resolver tais questões. A maioria das respostas aponta autonomia apenas parcial, enquanto quatro dirigentes declararam não possuir autonomia para intervir de forma efetiva, evidenciando dependência de instâncias administrativas superiores para a execução de melhorias estruturais.

Desta forma, a leitura conjunta das respostas – prefeito, secretária, pais/responsáveis, docentes e equipes diretivas – permite construir um quadro relativamente consistente: a infraestrutura escolar em Araricá é percebida como funcional e, em muitos aspectos, satisfatória, mas com vazios específicos e com uma capacidade de resposta institucional limitada quando surgem demandas estruturais. Isso importa porque, como lembra Fernandes (2007), resultados e indicadores educacionais só ganham sentido quando analisados à luz das condições de oferta; ao mesmo tempo, condições materiais adequadas abrem possibilidades, mas não garantem, por si, aprendizagem e qualidade.

Um primeiro ponto positivo, que emerge com força, é a ausência de avaliações “ruins” ou “muito ruins” por parte das famílias: pais e responsáveis descrevem majoritariamente escolas “boas” e “muito boas”, e a maior parte afirma que a estrutura influencia a aprendizagem. Esse dado é relevante porque indica que, na percepção de quem vivencia a escola como serviço público cotidiano, a rede transmite um padrão mínimo de dignidade material e de funcionamento, o que tende a favorecer confiança institucional e adesão ao projeto educativo. Nessa mesma direção, Delors (1996) sustenta que a experiência escolar é composta também por dimensões ambientais e organizacionais: o espaço, quando cuidado e funcional, torna-se parte do processo educativo, não apenas cenário.

Na visão do Executivo e da Secretaria, aparece um traço importante: a classificação geral como “regular” convive com a afirmação de que “a maioria dos itens essenciais” funciona bem. Essa combinação pode ser lida não como “incoerência”, mas como um modo de avaliação em dois níveis: no nível global, “regular” pode expressar que há pontos a corrigir e desigualdades entre unidades; no nível setorial, ao listar itens, o respondente reconhece que o básico está majoritariamente coberto. Essa leitura é compatível com a advertência de Freitas e colaboradores (2009) de que indicadores (e aqui, percepções agregadas) precisam ser interpretados com cuidado: uma avaliação geral pode estar capturando aspectos mais amplos, que não aparecem plenamente quando se pergunta item a item.

A percepção docente, por sua vez, aprofunda esse diagnóstico: a maior parte avalia a infraestrutura como “boa/muito boa”, mas há um contingente que aponta “regular” e até “ruim”. Esse detalhe é relevante porque docentes tendem a perceber com maior nitidez aquilo que interfere diretamente no trabalho pedagógico, inclusive o que é “pequeno” no discurso institucional, mas “grande” no cotidiano da sala de aula (conectividade estável, equipamentos, adequação de espaços). O dado de que 19 professores afirmam impacto direto e 8 impacto parcial reforça uma interpretação equilibrada: a infraestrutura é entendida como condição, não

como causa única do desempenho, o que dialoga diretamente com Fernandes (2007) ao separar “condições de oferta” de “qualidade efetiva do processo”.

Quando se cruzam docentes e equipes diretivas, aparece uma “radiografia” interessante sobre tecnologia e espaço de educação física. Docentes apontam de forma mais crítica a insuficiência de computadores/equipamentos; já a gestão escolar, ao menos no agregado, declara que computadores e equipamentos funcionam adequadamente, mas identifica fragilidade maior nas quadras poliesportivas. Esse desencontro, por si, é um achado: ou (a) há diferenças reais entre unidades (algumas com equipamentos razoáveis, outras não), ou (b) há diferença de critério sobre o que é “adequado” (ter equipamentos vs. ter equipamentos atualizados, disponíveis e integrados ao currículo). Em ambos os casos, o ponto de melhoria fica claro: padronizar e qualificar a dimensão tecnológica (não apenas “ter internet”, mas assegurar infraestrutura digital útil ao ensino) e resolver a lacuna das quadras, porque isso afeta diretamente a diversidade de experiências educativas, dimensão ambiental e formativa que Delors (1996) associa à integralidade do desenvolvimento do estudante.

Outro achado relevante refere-se à autonomia para resolução de problemas estruturais nas unidades escolares. A percepção predominante entre as equipes diretivas indica baixa capacidade de decisão local: apenas uma gestão afirmou possuir autonomia suficiente, enquanto a maioria relatou autonomia parcial ou inexistente. Tal diagnóstico sugere que, mesmo quando a infraestrutura apresenta condições razoáveis, a governança cotidiana pode constituir um ponto de fragilidade, pois a incapacidade de resposta rápida tende a prolongar falhas operacionais e a gerar dependência de instâncias superiores. Contudo, essa percepção encontra-se em oposição à visão da administração municipal. Segundo a Secretária de Educação, as escolas dispõem, sim, de autonomia administrativa para solucionar demandas estruturais. Essa divergência evidencia uma possível distância entre a autonomia formal prevista pela gestão central e a autonomia efetivamente percebida no cotidiano das unidades, indicando que a infraestrutura escolar não se resume a equipamentos ou edificações, mas envolve também fluxos decisórios, rotinas de manutenção e capacidade institucional de execução — dimensões frequentemente invisíveis às métricas tradicionais (Freitas *et al.*, 2025).

É justamente aqui que o objeto desta pesquisa ganha mais densidade: se a materialidade “básica” está relativamente assegurada (ao menos segundo grande parte dos atores), então a discussão sobre qualidade e desempenho tende a migrar para o campo dos intangíveis, cultura institucional, gestão pedagógica, clima escolar, valorização e condições de trabalho docente, coerência curricular, participação familiar e sentidos atribuídos à escola. Como você já registrou no trecho recortado, a infraestrutura cria possibilidades, mas não substitui os elementos

pedagógicos e institucionais que sustentam a aprendizagem (Fernandes, 2007). Em outras palavras: a infraestrutura pode ser uma base sólida, mas o “motor” que transforma base em aprendizagem é relacional, organizacional e pedagógico, e é aí que a pesquisa se confirma como especialmente pertinente.

4.4 A percepção dos Atores sobre as Condições e Valorização Docente

A valorização docente constitui um dos eixos centrais desta investigação, sobretudo por integrar o conjunto dos chamados fatores intangíveis que estruturam o ambiente escolar para além da dimensão material. Se, conforme já analisado, a infraestrutura apresenta avaliações predominantemente positivas, a discussão sobre condições de trabalho, reconhecimento profissional e políticas de carreira desloca o debate para o plano institucional e relacional da educação. Como assinala o Plano Nacional de Educação ao tratar da Meta 17, a valorização dos profissionais da educação envolve remuneração adequada, formação continuada e condições dignas de trabalho, sendo compreendida como requisito estruturante da qualidade do ensino (Brasil, 2014). Não se trata, portanto, de elemento periférico, mas de variável estratégica na consolidação de políticas educacionais consistentes.

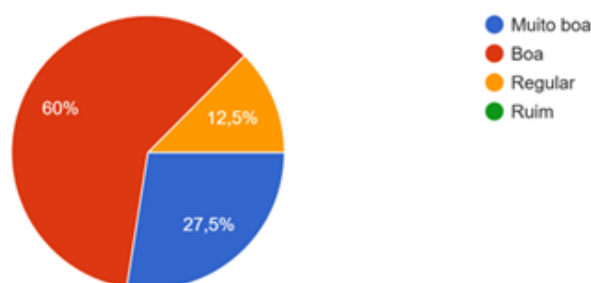
No âmbito da gestão política, a percepção do Prefeito Municipal é positiva. Ao avaliar o plano de carreira e a remuneração dos profissionais da educação, classificou-os como muito satisfatórios. Além disso, afirmou que a valorização docente influencia diretamente a qualidade do ensino, reconhecendo a existência de vínculo entre reconhecimento profissional e desempenho educacional. Também declarou que o município oferece formação continuada adequada aos professores, sinalizando compreensão de que a qualificação permanente integra o processo de valorização.

A Secretária Municipal de Educação, por sua vez, apresenta posicionamento em grande medida alinhado ao do chefe do Executivo no que se refere ao plano de carreira e à remuneração, considerados satisfatórios no município. Contudo, sua análise introduz nuances importantes. Ao avaliar a motivação geral do corpo docente, classificou-a como média, indicando que a existência de estrutura formal de carreira não se traduz automaticamente em elevado engajamento profissional. Além disso, ao ser questionada sobre a suficiência da formação continuada, afirmou que esta ocorre de forma parcial. Dessa forma, ainda que a gestão municipal reconheça a centralidade da valorização docente e considere satisfatórios os

instrumentos formais existentes, a própria Secretaria sinaliza espaços de aprimoramento, especialmente no que se refere à motivação e à formação continuada.

A análise das respostas do segmento “pais ou responsáveis” permite estabelecer uma leitura articulada entre a visão da administração municipal e a percepção pública acerca da valorização e das condições do trabalho docente. Inicialmente, observa-se que a relação entre professores e alunos é amplamente avaliada de forma positiva, com predominância das respostas “boa” e “muito boa”, e apenas uma pequena parcela classificando-a como regular.

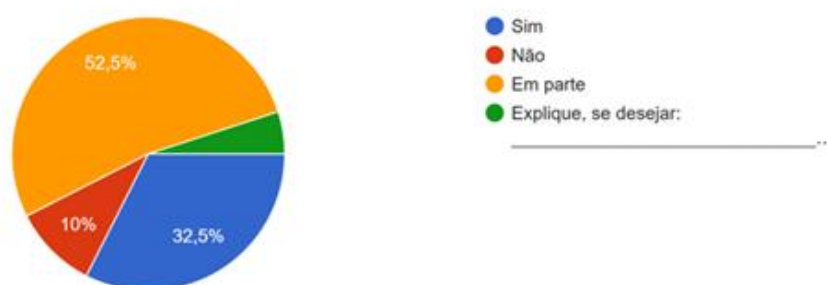
Tabela 6 - Percepção dos pais/responsáveis quanto a relação professor/alunos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado indica que, na experiência concreta das famílias, o trabalho pedagógico cotidiano é reconhecido como consistente e eficaz do ponto de vista relacional, o que sugere que o vínculo pedagógico e afetivo entre docentes e estudantes constitui um ativo importante da rede municipal. Entretanto, quando a avaliação se desloca do plano da interação direta para o plano institucional, isto é, quando se pergunta se os professores são valorizados pela escola e pelo município, o julgamento torna-se mais cauteloso e fragmentado. A maioria dos respondentes entende que a valorização ocorre apenas “em parte”, enquanto uma parcela menor afirma que há valorização efetiva e um grupo reduzido considera que não há valorização.

Gráfico 29 - Percepção dos pais/responsáveis quanto a valorização dos professores pela escola e pelo município



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Tal diferença evidencia que reconhecimento profissional e qualidade do vínculo pedagógico não são percebidos como dimensões equivalentes, reforçando a compreensão de que a valorização docente envolve fatores estruturais, simbólicos e materiais que extrapolam a prática em sala de aula (Delors, 1996).

As respostas abertas permitem aprofundar essa leitura e podem ser organizadas em categorias analíticas. Primeiramente, destaca-se a valorização associada à remuneração, ao piso salarial e ao plano de carreira, considerada a dimensão mais recorrente nas falas. Muitas respostas reconhecem o esforço e a dedicação dos professores, mas apontam salários insuficientes, desigualdades entre profissionais e necessidade de aprimoramento da progressão funcional, indicando que, para a comunidade, a valorização concreta se expressa sobretudo nas condições materiais de trabalho. Uma segunda categoria refere-se ao reconhecimento simbólico e ao cuidado institucional, no qual aparecem menções a acolhimento da equipe diretiva, iniciativas de saúde mental, momentos de integração e parcerias entre escola e município. Aqui, a valorização é entendida como ambiente organizacional positivo e respeito profissional, elementos que contribuem para o bem-estar docente e para a estabilidade do processo educativo. Uma terceira categoria diz respeito à formação continuada e à qualificação profissional, percebidas como sinais de investimento na carreira docente; contudo, algumas respostas indicam que tais iniciativas nem sempre são suficientes ou abrangentes, sugerindo experiências heterogêneas dentro da própria rede. Uma quarta categoria envolve as condições de trabalho e a sobrecarga profissional, incluindo relatos sobre excesso de turmas, pouco tempo para planejamento e falta de recursos didáticos, o que evidencia que a valorização não se restringe ao salário, mas envolve suporte institucional para o exercício pedagógico. Por fim, emerge uma dimensão cultural e social da valorização, expressa em menções à perda de autoridade docente, ao tratamento do professor como mero cuidador e ao baixo reconhecimento social da profissão,

indicando que fatores externos à gestão municipal também influenciam a percepção de valorização.

Quadro 3 - Percepções dos pais ou responsáveis sobre a valorização docente pela escola e pelo município

Categoria analítica	Respostas literais dos participantes
<p>Valorização associada à remuneração, piso e plano de carreira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque acredito que como em todas as áreas quando se tem remuneração de acordo com a função as pessoas trabalham mais felizes, e isto nosso município ainda está atrasado. - Não, pois o salário está muito abaixo do devido. - Acho que os professores (auxiliares) deveriam ser mais valorizados na questão do salário, tem professores que dão o seu melhor na escola auxiliares que fazem quase a mesma coisa que as professoras e no final do mês recebem um salário que não dá para as despesas. - Pela escola sim pois sempre tem uma equipe administrativa que ama o que faz então torna-se tudo mais leve e prático mais na minha opinião o salário deveria ser mais valorizado principalmente com os contratos. - Hoje em dia o papel do professor é meramente tratado como cuidador [...] o profissional precisa ser valorizado financeiramente, uma vez que o município NÃO paga nem o PISO do magistério. - Pq conheço alguns professores e alguns me relatam a questão financeira. - Acredito que o município deveria melhorar a questão de plano de carreira. - Baixo salário e falta de recursos. - Em parte o professor é, acredito que o salário possa ser melhor, nossa profissão tem tantos desafios e é preciso ser mais valorizado. - Professores são valorizados, mas ajudantes e/ou auxiliares (que ficam em tempo integral com os alunos) não são valorizados em sua remuneração. - Existem algumas adequações a longo prazo que devem ser adotadas, plano de carreira, aumento no vale alimentação.
<p>Reconhecimento simbólico e cuidado institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pq na cidade é dada atenção carinho e os responsáveis escutam a demanda deles. - Pela atenção que é dada e os cuidados que se tem para com os pequenos. - Pelo que observo a escola e o município possuem uma boa parceria, e juntos tentam resolver qualquer problema que surgir. - Considero que os professores são valorizados em parte, pois existe reconhecimento pelo trabalho que realizam com os alunos, porém ainda faltam melhores condições de trabalho, mais apoio e maior valorização profissional por parte do município. - Vejo a direção da escola sempre proporcionando momentos de acolhimento aos professores. A secretaria de educação promoveu um momento com um profissional da área de psicologia no ano passado, para abordar temas como saúde mental com os professores. O município ofereceu uma festa pelo dia do professor.

Formação continuada e qualificação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Porque o município fornece capacitações e incentiva a educação continuada. - Pela qualificação dos professores.
Condições de trabalho e recursos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - No meu ponto de vista os professores deveriam ter mais meios de recursos para poder fornecer mais sugestões de ensino para as crianças. - Falta colaboração e capacitação para os professores, muitos estão sobrecarregado de turmas e com pouco tempo para planejar e desenvolver aulas que atenda a demanda atual. - Pelas condições de trabalho proporcionado aos profissionais da educação.
Desvalorização social e perda de autoridade docente	<ul style="list-style-type: none"> - Hoje em dia o papel do professor é meramente tratado como cuidador, onde os pais possuem a necessidade de deixar os filhos enquanto saem pra trabalhar. Poucas são as famílias que dão a verdadeira importância do papel do ensinar e transmitir conhecimentos que o professor passa. Isso acaba por deixar o professor frustrado e cansado. - Tiraram um pouco da autoridade dos professores dentro da sala de aula.
Avaliações relativas ou indefinidas	<ul style="list-style-type: none"> - Em parte, são valorizados. Mas por ser quem são, pelo que fazem, merecem mais de todos. - Essa questão é muito relativa, vejo algumas situações em que o amor pela profissão é maior que o reconhecimento, então, entrar no mérito de valorizar ou não é bem complicado pra quem não está no cotidiano de cada um desses profissionais. - Pq cada um trabalha do seu jeitinho. - Não posso informar, pois não estou por dentro desse assunto, mas gostaria que todos fossem valorizados. - Os professores tenque ser valorizados pois os nossos filhos exige atenção. - Acho que são valorizados mas pode melhorar mais pois eles se sentindo mais valorizados tem mais motivação pra ensinar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Quando se analisa a pergunta sobre a influência da valorização docente na qualidade do ensino, observa-se um consenso praticamente unânime entre os pais ou responsáveis, com ampla maioria afirmando que essa relação é direta. As justificativas também podem ser categorizadas:

Quadro 4 - Justificativas dos pais/responsáveis sobre por que a valorização docente influencia (ou não) a qualidade do ensino ofertado (categorias analíticas)

Categoria analítica	Respostas literais dos participantes
<p>Valorização associada à remuneração e reconhecimento material</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque hj as pessoas são movidas a dinheiro, antes professores faziam por amor, entao baixa remuneração ha desmotivacao - Quando um professor é valorizado e me refiro a salário justo, respeito e reconhecimento ele tende a planejar melhor as aulas , vai em busca de metodologias mais atrativas , se envolve melhor com os alunos . - Funcionário bem valorizado faz um trabalho mais contente para atender as crianças e tem mais recursos do bolso e ânimo para tarefas diferentes - Com certeza se tem um salário atrativo terão mais vontade e prazer em ensinar. <p>Pois todo trabalhador seja ele professor ou não ao se sentir valorizado , trabalha com mais vontade, mais alegria se sente realizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tudo funciona como um todo. Condições boas para trabalhar, salário compatível com o tamanho da responsabilidade que é ser professor, e infelizmente temos colegas q se não estão contentes acabam entregando um ensino meia boca e seguindo o tanto faz.
<p>Valorização associada à motivação e desempenho profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque professor desmotivado ensina no “piloto automático” e professor valorizado ensina com propósito. - Pois se eles são valorizados trabalham mais motivados e sempre buscando novos recursos para as aulas. - Ao se sentir valorizado, o profissional vai ter mais vontade de trabalhar e demonstrar o seu melhor. - Profissional motivado se esforça mais. <p>Um profissional acolhido ,ouvido e valorizado sempre dará bons resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores motivados trabalham mais "realizados" com os alunos - Uma pessoa feliz valorizada trabalha feliz com mais paciência e estímulo - A motivação gera dedicação.
<p>Valorização associada ao compromisso pedagógico e qualidade da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando valorizado, o que é bom fica melhor ainda. Eles merecem reconhecimento por serem responsáveis por tudo o que gera o mundo. - Para o desenvolvimento efetivo da prática - Sim, pela capacitação dos profissionais de educação em suas áreas de atuação - Influencia porque o professor valorizado trabalha com mais empenho e dedicação.
<p>Valorização associada ao clima emocional e às relações educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qualquer funcionário de qualquer setor, ao se sentir frustrado e cansado, deixa transparecer no seu desempenho. O professor não é diferente. - Pois um funcionário reconhecido tratará muito melhor um aluno terá mais amor por aquilo que está fazendo - Eles estando bem aonde trabalham felizes , eles com toda a certeza ensinam e se dedicam muito mais - Como a resposta anterior da mesma forma onde os professores se sentem bem em lecionar e ensinar também tem que se sentir seguros .

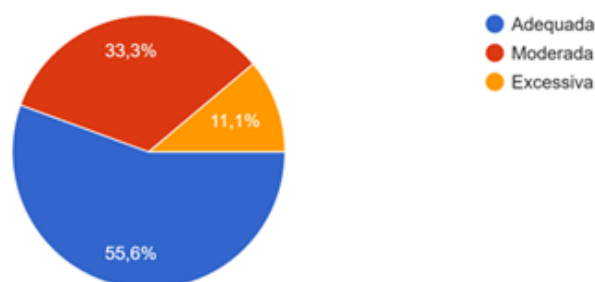
Valorização como princípio geral do trabalho humano	<ul style="list-style-type: none"> - Pq em todo e qualquer emprego por mais valorizados que os funcionários são mais motivação para trabalhar e professor é a classe que mais deve ser valorizada nesse país e infelizmente não e sempre assim - Todo o profissional quando valorizado trabalhar com vontade e com qualidade, isso é fato. - Todos que se sentem valorizados, trabalham com qualidade!!! Isso é reflexo.
Outras respostas pontuais ou genéricas	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação - Pq sim - A qualidade de ensino tenque ser valorizada pra nossos filhos ter um aprendizado - Tenso valorização, estarão mais dispostos a capacitação oferecida.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Em primeiro lugar, destaca-se a motivação e o engajamento profissional, com recorrentes afirmações de que professores valorizados trabalham com mais dedicação, entusiasmo e compromisso com os alunos. Em segundo lugar, aparece a melhoria do planejamento e da inovação pedagógica, na medida em que a valorização estimularia a busca por metodologias diferenciadas, formação contínua e maior envolvimento com o processo de aprendizagem. Uma terceira dimensão refere-se ao bem-estar emocional e à saúde mental do docente, com menções ao impacto da frustração e do cansaço quando o reconhecimento é insuficiente, contraposto à disposição e à satisfação quando o profissional se sente respeitado. Por fim, surge a relação entre valorização e condições concretas de trabalho, indicando que reconhecimento institucional adequado possibilita melhor desempenho e maior qualidade na execução das atividades pedagógicas.

A análise das respostas do corpo docente acerca da valorização e das condições de trabalho revela um quadro mais complexo e diversificado do que aquele percebido pela administração municipal e pela comunidade externa. Quando questionados sobre a carga de trabalho, incluindo planejamento, aulas, relatórios e demandas adicionais, a maioria dos professores a classificou como adequada, o que sugere que, do ponto de vista operacional, a organização do tempo profissional não é percebida como insustentável. Contudo, um contingente significativo indicou carga moderada e uma parcela menor a considerou excessiva, evidenciando que a experiência laboral não é homogênea dentro da rede.

Gráfico 30 - Avaliação dos docentes sobre a carga de trabalho atual

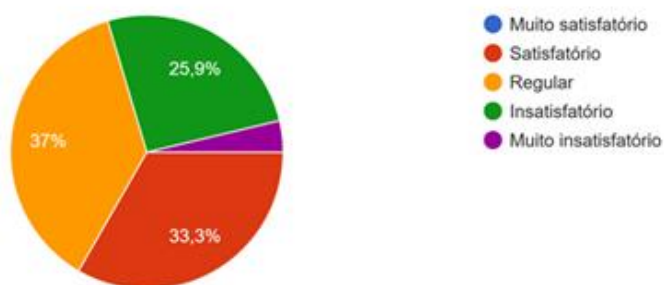


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Essa diversidade de percepções pode refletir diferenças entre etapas de ensino, número de turmas, funções acumuladas ou características específicas das unidades escolares.

No que se refere ao plano de carreira e à remuneração, os dados revelam uma distribuição relativamente equilibrada entre avaliações positivas, neutras e negativas, com predominância das classificações “regular” e “satisfatório”, mas presença significativa de respostas “insatisfatório” e até “muito insatisfatório”.

Gráfico 31 - Avaliação dos docentes sobre plano de carreira e remuneração no município



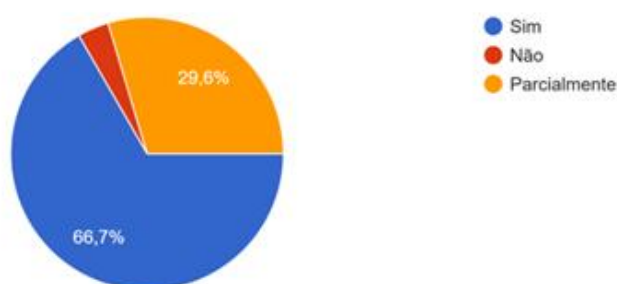
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado sugere que, embora existam elementos de reconhecimento institucional, eles não são percebidos como plenamente suficientes para assegurar valorização profissional consistente. Tal cenário é coerente com estudos sobre carreira docente no Brasil, que apontam a remuneração e as perspectivas de progressão como fatores centrais para a permanência e a motivação dos profissionais, mas frequentemente considerados insuficientes frente às responsabilidades da função (Gatti, 2010). A coexistência de avaliações positivas e negativas

indica uma rede que oferece alguma estrutura de carreira, porém com limitações percebidas pelos próprios agentes que a integram.

Quando se analisa a valorização no âmbito da gestão escolar, observa-se percepção majoritariamente positiva: a grande maioria dos docentes considera que seu trabalho é reconhecido pela direção da escola, ainda que parte significativa avalie esse reconhecimento como apenas parcial.

Gráfico 32 - Percepção docente quanto à valorização de seu trabalho pela gestão da unidade escolar

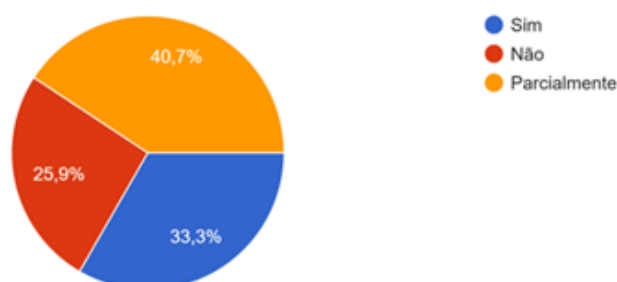


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse dado sugere que o espaço institucional mais próximo, a unidade escolar constitui um *locus* de apoio e reconhecimento simbólico relevante para o exercício da docência. A literatura sobre clima organizacional escolar destaca que relações colaborativas e apoio da liderança pedagógica são fatores determinantes para a satisfação profissional e para a eficácia do trabalho docente (Delors, 1996).

Em contraste, a percepção de valorização pelo município apresenta maior fragmentação e tendência à avaliação menos favorável. As respostas distribuem-se quase igualmente entre “sim”, “parcialmente” e “não”, indicando ausência de consenso entre os docentes quanto ao reconhecimento institucional em nível sistêmico.

Gráfico 33 - Percepção docente quanto à valorização de seu trabalho pela gestão da municipal

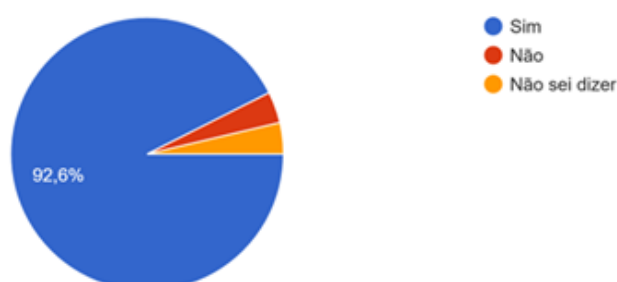


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado evidencia uma distância simbólica entre a experiência cotidiana da escola e a percepção das políticas públicas mais amplas, sugerindo que iniciativas municipais podem não ser plenamente percebidas ou consideradas suficientes pelos profissionais da rede.

Por fim, quando questionados sobre a relação entre valorização docente e qualidade do ensino, emerge um consenso quase absoluto entre os professores: a grande maioria reconhece que remuneração, formação continuada e condições de trabalho influenciam diretamente o processo educativo.

Gráfico 34 - Percepção docente quanto à valorização de seu trabalho e o possível impacto na qualidade do ensino ofertado

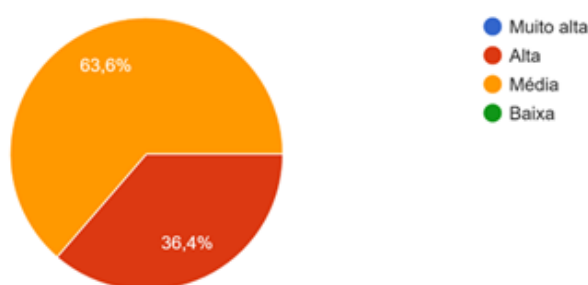


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado é particularmente significativo, pois expressa a autopercepção dos profissionais como agentes centrais da qualidade da educação e confirma a hipótese de que fatores intangíveis, como motivação, reconhecimento e suporte institucional, são decisivos para o desempenho escolar.

Por outro lado, a análise das respostas das equipes gestoras das unidades escolares acerca da valorização e das condições de trabalho docente revela uma percepção relativamente equilibrada entre reconhecimento institucional e cautela quanto à intensidade da motivação profissional. Quando questionados sobre a motivação geral do corpo docente, a maioria dos gestores a classificou como média, enquanto aproximadamente um terço a considerou alta.

Gráfico 35 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à motivação geral do corpo docente da escola

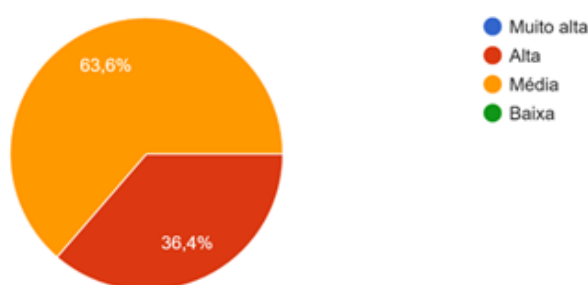


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado sugere que, embora não haja sinais de desmotivação generalizada, também não se observa um quadro de entusiasmo elevado ou de plena satisfação profissional.

No que se refere ao plano de carreira e à remuneração como fatores de atração e permanência de profissionais qualificados, a percepção das equipes diretivas é majoritariamente positiva: mais de 70% consideram que esses elementos contribuem efetivamente para manter bons professores na rede, enquanto quase um terço entende que essa contribuição ocorre apenas parcialmente.

Gráfico 36 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à relevância do plano de carreira e a remuneração docente como atração e manutenção de bons profissionais

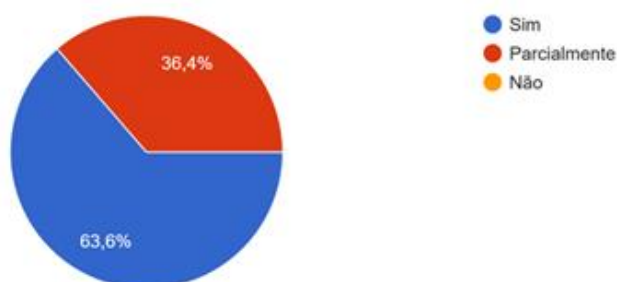


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse dado indica que, do ponto de vista da gestão escolar, existe uma base institucional capaz de garantir certa estabilidade e continuidade do corpo docente, elemento considerado essencial para a consolidação de projetos pedagógicos consistentes. Entretanto, o reconhecimento parcial por parte de parcela significativa dos gestores sugere que tais mecanismos ainda não são plenamente suficientes para assegurar satisfação profissional duradoura ou para competir com oportunidades externas. Estudos sobre carreira docente no contexto brasileiro indicam que planos estruturados são condição necessária, mas não suficiente, para a valorização efetiva, devendo ser acompanhados por políticas de formação, apoio pedagógico e melhoria das condições de exercício profissional (Gatti, 2010).

Quanto às condições concretas de trabalho, abrangendo recursos materiais, carga horária e ambiente institucional, quase dois terços dos gestores as consideram adequadas, enquanto pouco mais de um terço avalia que são apenas parcialmente.

Gráfico 37 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à adequação das condições de trabalho

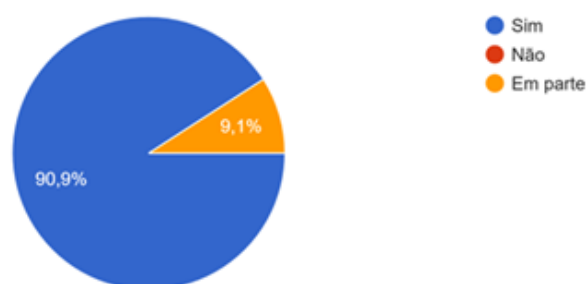


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Essa distribuição reforça a ideia de que a rede municipal dispõe de condições básicas de funcionamento, mas ainda apresenta limitações que impedem avaliação plenamente positiva. O fato de não haver predominância de avaliações negativas indica que os problemas não são estruturais a ponto de comprometer o funcionamento do sistema, mas sim pontuais ou contextuais, variando entre unidades escolares.

Por fim, a percepção quase consensual de que a valorização docente influencia diretamente os resultados educacionais constitui talvez o achado mais significativo desse segmento. Mais de 90% dos gestores afirmaram que há influência direta, enquanto uma pequena parcela indicou que essa relação ocorre apenas parcialmente.

Gráfico 38 - Percepção do gestor de unidade escolar quanto à influência da valorização docente nos resultados educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse elevado grau de concordância evidencia que as equipes diretivas reconhecem o professor como agente central do processo educativo e percebem a valorização profissional como condição estruturante da aprendizagem.

Neste sentido, evidenciados os posicionamentos dos diversos atores, a análise integrada das percepções acerca da valorização docente na rede municipal de Araricá revela um quadro complexo, marcado simultaneamente por reconhecimento social do papel do professor e por avaliações institucionais apenas parcialmente satisfatórias quanto às condições objetivas de trabalho. Tal configuração confirma a centralidade do corpo docente como principal fator intraescolar de natureza intangível, capaz de influenciar decisivamente a qualidade do processo educativo. Os dados indicam que, embora exista percepção generalizada de que os professores mantêm relações positivas com os alunos e desempenham adequadamente suas funções, persiste a sensação de insuficiência no reconhecimento institucional pleno, sobretudo no campo remuneratório e nas condições estruturais da carreira. Essa dissociação entre reconhecimento cotidiano e valorização formal constitui elemento analítico relevante, pois evidencia que a qualidade educacional não se sustenta apenas em parâmetros administrativos, mas depende da construção de um ambiente profissional favorável ao exercício docente.

Nesse sentido, as respostas dos pais ou responsáveis mostram-se particularmente reveladoras. A maioria reconhece a boa relação professor-aluno e associa diretamente a valorização docente à melhoria da qualidade do ensino, frequentemente mencionando motivação, dedicação e planejamento pedagógico como consequências de melhores condições profissionais. Ao mesmo tempo, as manifestações abertas evidenciam preocupações com salários, plano de carreira, sobrecarga de trabalho e reconhecimento social, indicando que a percepção comunitária distingue claramente entre esforço individual dos professores e apoio

institucional oferecido a eles. Essa leitura converge com a ideia de que a valorização docente ultrapassa a dimensão estritamente financeira, envolvendo também respeito profissional, estabilidade e condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como assinala Delors (1996), a qualidade da educação depende fundamentalmente da energia humana investida pelos educadores, a qual está intrinsecamente vinculada às condições institucionais e simbólicas em que o trabalho se realiza.

A percepção do próprio corpo docente reforça essa interpretação. Embora a maioria avalie a carga de trabalho como adequada e reconheça valorização por parte da gestão escolar imediata, as opiniões tornam-se mais heterogêneas quando se trata da valorização pelo município e da satisfação com o plano de carreira e remuneração. A presença significativa de avaliações classificadas como regulares ou insatisfatórias sugere que o reconhecimento institucional não é percebido como plenamente consolidado, mesmo em um contexto de relativa estabilidade funcional. Esse dado é particularmente relevante, pois aponta para a coexistência de comprometimento profissional com certo grau de desgaste estrutural, situação frequentemente associada à intensificação do trabalho docente contemporâneo. Como observa Tardif (2002), a docência é marcada por um conjunto de tarefas visíveis e invisíveis, muitas das quais não são plenamente reconhecidas pelas estruturas administrativas, produzindo avaliações subjetivas distintas sobre a intensidade do trabalho.

Sob a perspectiva das equipes gestoras das unidades escolares, emerge um quadro intermediário entre a visão da administração central e a experiência cotidiana dos professores. A motivação docente é majoritariamente classificada como média, enquanto a carreira e a remuneração são percebidas como capazes de atrair e manter profissionais, ainda que com limitações. Ao mesmo tempo, há consenso quase absoluto de que a valorização docente influencia diretamente os resultados educacionais.

Tal posicionamento é particularmente significativo, pois parte de atores que ocupam posição estratégica entre a formulação das políticas e sua implementação concreta nas escolas. Como aponta Nóvoa (2009), a valorização docente não se constrói apenas por dispositivos administrativos, mas pela constituição de uma cultura profissional baseada em reconhecimento, participação e condições efetivas de trabalho, dimensões que se materializam sobretudo no nível das instituições escolares.

Quando confrontadas com a percepção da administração municipal, essas avaliações evidenciam certo desalinhamento interpretativo. O Executivo considera o plano de carreira e a remuneração satisfatórios e afirma oferecer formação continuada adequada, enquanto a Secretaria de Educação reconhece motivação apenas média e suficiência parcial das ações

formativas. Essa diferença sugere que a percepção sobre a valorização docente varia conforme o nível de proximidade com a realidade cotidiana das escolas, indicando a existência de camadas distintas de leitura sobre o mesmo fenômeno. Tal constatação reforça a importância metodológica da triangulação adotada nesta pesquisa, pois permite identificar tensões entre o plano político-administrativo e o plano institucional e profissional. Como argumenta Nóvoa (2019), a melhoria da educação depende da construção de condições institucionais que valorizem a profissão docente e fortaleçam sua identidade profissional.

Em síntese, a análise revela que a comunidade escolar reconhece amplamente a relevância do trabalho dos professores e sua influência sobre a aprendizagem, mas distingue de forma consistente entre reconhecimento simbólico e valorização institucional plena. A percepção predominante de valorização parcial indica que, embora existam iniciativas positivas, persistem lacunas estruturais que podem impactar a motivação, a permanência e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Essa leitura converge com estudos nacionais e internacionais que associam a qualidade do ensino às condições de trabalho e ao status profissional da docência (Gatti, 2010). Assim, a realidade observada em Araricá confirma a hipótese central desta investigação de que fatores intangíveis, como motivação, reconhecimento e clima institucional, exercem influência decisiva no desempenho educacional, frequentemente superando a contribuição de variáveis puramente materiais. Nesse contexto, a evidência empírica obtida indica que o fortalecimento da política educacional municipal passa necessariamente pelo investimento consistente no principal ativo estratégico do sistema de ensino – o professor – confirmando que o desenvolvimento educacional depende, em última instância, da valorização efetiva daqueles que operam cotidianamente o processo de ensino-aprendizagem.

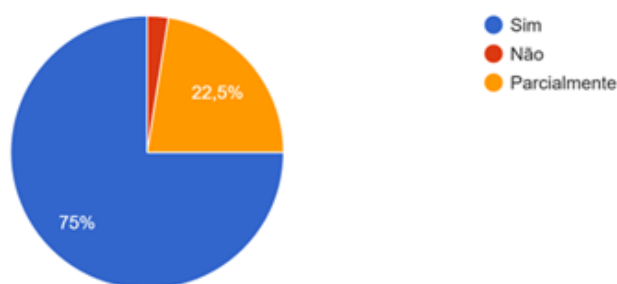
4.5 A percepção dos Atores sobre o Processo Educacional

A análise das percepções dos atores institucionais acerca das políticas públicas educacionais e dos resultados da rede municipal deve ser compreendida como parte de um campo mais amplo de construção social da qualidade da educação. Estudos contemporâneos indicam que tal qualidade não pode ser reduzida a indicadores de desempenho ou à disponibilidade de recursos, sendo antes um fenômeno multidimensional que envolve condições socioeconômicas, organização institucional e práticas pedagógicas interdependentes. Nesse sentido, as políticas públicas locais operam como mediadoras entre as condições

estruturais do território e a experiência concreta de aprendizagem dos estudantes, refletindo tanto prioridades administrativas quanto concepções de educação adotadas pela gestão (Schneider; Rostirola, 2023).

A percepção dos pais ou responsáveis acerca do processo educacional constitui ponto de partida essencial para compreender a coerência, ou eventual descompasso, entre aquilo que a escola oferece e aquilo que a comunidade espera. No caso analisado, observa-se um quadro predominantemente positivo quanto ao desempenho escolar dos estudantes: das quarenta respostas obtidas, trinta indicam satisfação, nove expressam satisfação parcial e apenas uma manifesta insatisfação.

Gráfico 39 - Satisfação dos pais/responsáveis com o desempenho escolar do filho



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Esse resultado sugere que, do ponto de vista da comunidade familiar, a experiência escolar tende a ser percebida como adequada, ainda que permeada por expectativas de aprimoramento contínuo. Em outras palavras, a satisfação majoritária não indica ausência de problemas ou demandas, mas sim a percepção de que a escola cumpre, em linhas gerais, seu papel formativo, ao mesmo tempo em que permanece sob avaliação crítica por parte das famílias.

A sistematização das respostas abertas evidencia que os pais mobilizam uma compreensão multifatorial do aprendizado, destacando de forma recorrente a atuação docente como elemento central.

Quadro 5 - Fatores que mais influenciam o aprendizado do estudante segundo pais/responsáveis

Categoria analítica	Respostas literais dos participantes
Atuação e qualificação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicção dos professores incentivo Professores preparados e relação família-escola. - Profissionais capacitados, espaços adequados, participação e apoio familiar. - Professores que realmente gostam da sua profissão, que sejam qualificados e atualizados. - Professor capacitado pra ensinar - Professores empenhados na formação desses adolescentes. - Professores com formação acadêmica especializada para cada matéria, mais conteúdos, tema de casa etc.
Relações interpessoais e clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento da escola num geral, professores preparados e a parceria entre escola e família. - Uma boa relação entre professor e aluno.. colegas e aluno equipe diretiva e aluno quadro de funcionáriosse tudo isso funciona bem a criança aprende melhor e sabe que ali existe amor e pode confiar e perguntar sem medo - Uma boa relação com os professores - O professor saber dialogar com as crianças faz toda a diferença. - A escola é maravilhosa, possui contato com a natureza, e os professores são acolhedores - Ambiente com profissionais que estejam felizes no que estão dispostos a ensinar. - Educação atenção carinho principalmente e não ter ser indiferente com as crianças
Ambiente e organização escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Fator social dentro do ambiente escolar - A estrutura da escola e a dedicação dos professores - Um ambiente amplo, organizado e bem administrado - Boa comunicação com professores, boas condições de estudo e pesquisa, diversidade de atividades que aguçam a curiosidade deles - Escola bem equipada, sendo com estrutura, alimentação adequada e saudável - Bons professores, bom ambiente de trabalho
Participação e apoio familiar	<ul style="list-style-type: none"> - A escola, profissionais e família - O bom ambiente familiar, o apoio e incentivo dos pais , ter bons professores. - A participação dos pais nas tarefas e cobrança dos estudos - Família e escola - A parceria entre pais e escola. - Os pais presentes na educação, a escola estruturada e os professores dedicados. - Acredito que o estímulo aos estudos em casa, desde a infância, torna o aprendizado mais prazeroso, assim como a participação da escola e dedicação dos professores.
Aspectos pedagógicos e metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensões emocionais, afetivas, físicas, o ambiente, motivação, atenção, métodos de ensino - Vários, o ambiente escolar que ele tem é muito legal, tem uma equipe diretiva muito boa, uma corpo docente que sempre está nos participando dos acontecimentos, e em casa, sempre ficamos a disposição dele também.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas diversificadas, que possibilitam que o aluno se sinta como protagonista no processo de aprendizagem. Incentivo da família. - Foco, otimização do tempo e tratar o assunto com regularidade; - Um bom aprendizado
Atendimento às necessidades específicas e inclusão	<p>- Na minha opinião, os principais fatores que influenciam o aprendizado do meu filho são o apoio familiar, a paciência dos professores, a forma como os conteúdos são trabalhados e o acolhimento às suas necessidades. Meu filho tem TDAH, e no início da escolarização percebemos dificuldade da escola em lidar com isso, principalmente pela falta de paciência. Por esse motivo, grande parte do processo de alfabetização foi realizada em casa, com acompanhamento da família. Acreditamos que, com mais compreensão, apoio e estratégias adequadas, o desenvolvimento dele pode ser ainda melhor, e estamos aguardando para ver como será esse processo ao longo do ano de 2026.</p>
Outros / visão geral do processo	<ul style="list-style-type: none"> - Respondido já em perguntas anteriores, não existe mais amor pela profissão - Não há algo em específico, mas um todo que precisa ser analisado. - Os professores e a escola - A escola de modo geral, a determinação do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Referências a professores preparados, dedicados, pacientes e comprometidos revelam que, na percepção familiar, a qualidade da educação está fortemente associada à qualidade do trabalho pedagógico e ao vínculo estabelecido entre educador e aluno. Tal entendimento converge com estudos contemporâneos que apontam o professor como o principal fator intraescolar relacionado ao desempenho dos estudantes, sobretudo quando se consideram aspectos qualitativos do ensino e da interação pedagógica (Gatti, 2010). Mais do que domínio de conteúdo, valorizam-se atributos humanos e relacionais, sugerindo que a eficácia docente é percebida como combinação entre competência técnica e sensibilidade pedagógica.

Outro eixo interpretativo relevante refere-se ao ambiente escolar e ao clima institucional. Diversas respostas mencionam acolhimento, organização, qualidade da equipe diretiva e relações positivas dentro da escola, indicando que a experiência educativa é percebida como um todo integrado.

Também se destaca a compreensão, por parte das famílias, de que a aprendizagem depende da participação ativa do próprio núcleo familiar. Menções ao apoio em casa, acompanhamento das tarefas e parceria com a escola indicam que os pais reconhecem a educação como responsabilidade compartilhada. Estudos recentes mostram que, de fato, o envolvimento parental atua como fator moderador do desempenho escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo a continuidade entre os contextos doméstico e

escolar (Alves; Soares, 2014). A presença dessa percepção nas respostas sugere uma comunidade que não delega integralmente à escola a função educativa, mas se percebe como parte do processo.

Além disso, aparecem referências às condições materiais e organizacionais da oferta educacional, infraestrutura, atividades diversificadas, alimentação e tempo integral, ainda que com menor centralidade do que as dimensões humanas.

Por fim, emergem nas respostas preocupações com aspectos socioemocionais e com a atenção às singularidades dos estudantes, incluindo necessidades específicas de aprendizagem. Essa ênfase no acolhimento, na paciência e na compreensão individual indica que as famílias valorizam uma educação orientada ao desenvolvimento integral, não apenas cognitivo.

Em conjunto, esses elementos revelam que a comunidade externa possui expectativas complexas e relativamente sofisticadas em relação à escola. Não se trata apenas de obter bons resultados acadêmicos, mas de garantir um ambiente formativo que integre qualidade docente, clima institucional positivo, participação familiar e atenção individualizada aos alunos. Essa visão a necessidade de verificar se os agentes internos do sistema educacional, gestores, docentes e administração pública, atuam em sintonia com o projeto educacional implícito das famílias, de modo a tornar o processo ensino-aprendizagem um instrumento de garantias para o desenvolvimento do aluno e da própria comunidade escolar.

Em sintonia a esta compreensão, observa-se que o chefe do Executivo municipal reconhece o envolvimento familiar com a dinâmica educacional da cidade, classifica-o como adequado. Afirma a existência de estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento do vínculo família–escola, como reuniões periódicas, participação dos pais em atividades e acompanhamento pedagógico.

Quadro 6 - Desafios e estratégias institucionais

Ator	Principais desafios enfrentados	Principais estratégias
Secretária de Educação	Infraestrutura precárias na escolas, bullying, falta de apoio e incentivo das famílias aos filhos.	Capacitação continuada dos profissionais, oficinas de português e matemática no turno inverso, monitoramento do desempenho dos alunos, Palestras com as famílias com Psicólogos, trabalho da Assistente social com a Busca ativa, oferta do Turno Integral com oficinas artísticas (música e dança), esportivas (futsal, atletismo, capoeira, Jiu Jitsu) e de habilidades(culinária).
Prefeito	Os principais desafios são a ampliação e adequação do espaço físico da rede escolar, considerando o crescimento acelerado do município e a oferta de turno integral, a organização das relações de trabalho com os professores e o fortalecimento do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos alunos.	Construção de novas escolas e ampliação dos espaços educacionais, qualificação dos ambientes de aprendizagem, fortalecimento do turno integral, investimento em formação e valorização dos profissionais da educação e ampliação do suporte pedagógico e estrutural à rede escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

A Secretária Municipal de Educação, por sua vez, apresenta avaliação mais cautelosa ao considerar o envolvimento familiar apenas parcialmente adequado, embora confirme a existência de ações voltadas à aproximação entre escola e famílias, como atividades formativas e apoio psicossocial. Essa diferença de percepção entre a instância política e a instância técnico-administrativa é coerente com pesquisas recentes que apontam que gestores diretamente envolvidos na operacionalização das políticas tendem a identificar com maior precisão os obstáculos cotidianos, incluindo vulnerabilidades sociais, dificuldades de comunicação e limitações institucionais. Assim, a divergência observada não indica incoerência, mas diferentes posições de observação dentro do sistema educacional.

Quanto ao desempenho geral da rede, ambos os atores, prefeito e secretária, o classificam como satisfatório, o que sugere avaliação global positiva dos resultados educacionais alcançados. Contudo, quando solicitados a apontar desafios, emergem questões estruturais significativas, como crescimento populacional acelerado, necessidade de expansão física da rede, organização das relações de trabalho docente e fortalecimento do vínculo com as famílias. Tais elementos dialogam com estudos recentes que demonstram que a ampliação de matrículas e a diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes impõem pressões adicionais sobre sistemas educacionais locais, exigindo reorganização institucional e investimentos contínuos para evitar a deterioração da qualidade do ensino.

A gestão pública municipal apresenta algumas estratégias para fazer frente aos desafios da dinâmica educacional (cf. Quadro 6 — Desafios e estratégias institucionais), como construção e ampliação de unidades escolares, qualificação dos ambientes de aprendizagem, fortalecimento do turno integral e investimento na formação e valorização dos profissionais. Estas revelam compreensão relativamente abrangente das necessidades educacionais do município. Em especial, o destaque dado à formação continuada e ao suporte pedagógico converge com evidências contemporâneas que associam o desenvolvimento profissional docente à melhoria das práticas de ensino e ao desempenho dos estudantes, sobretudo em contextos marcados por mudanças curriculares e exigências crescentes de qualidade educacional.

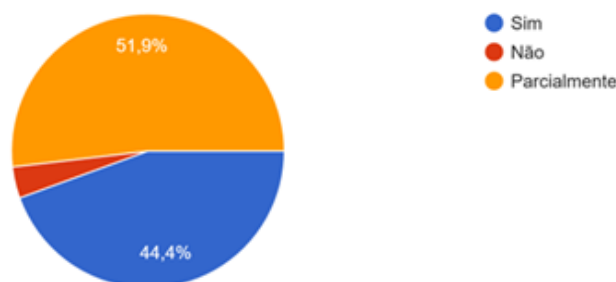
Entretanto, a Secretária também aponta desafios de natureza socioeducativa (cf. Quadro 6 — Desafios e estratégias institucionais), como bullying e falta de apoio familiar, indicando que as dificuldades enfrentadas pela rede não se restringem à dimensão material da escola, mas incluem aspectos relacionais, culturais e emocionais. Essa leitura converge com pesquisas recentes que destacam a crescente complexidade do ambiente escolar contemporâneo, caracterizado por múltiplas demandas sociais que extrapolam a função tradicional de transmissão de conhecimentos (Schneider; Rostirola, 2023).

Nesse cenário, políticas baseadas exclusivamente em infraestrutura ou recursos financeiros tendem a produzir resultados limitados se não forem acompanhadas de ações voltadas ao clima escolar, à convivência e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Em síntese, as percepções dos dois principais gestores públicos indicam reconhecimento simultâneo de avanços e desafios estruturais, bem como consciência de que a qualidade educacional depende de um conjunto articulado de fatores. A convergência na avaliação global positiva, combinada com a identificação de problemas complexos, especialmente aqueles relacionados ao crescimento da rede, à participação familiar e às condições de trabalho docente, reforça a hipótese central desta pesquisa de que os fatores intangíveis exercem papel decisivo no desempenho educacional.

Sob o mesmo prisma, a percepção do corpo docente acerca do processo educacional revela um quadro marcado por avaliação cautelosa e, em certa medida, crítica. Questionados sobre a satisfação pessoal com o desempenho dos seus alunos, a pesquisa retornou com os seguintes resultados:

Gráfico 40 - Satisfação dos docentes com o desempenho escolar dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

O predomínio de respostas que indicam satisfação apenas parcial com o desempenho dos alunos sugere que os professores reconhecem avanços, mas identificam obstáculos persistentes que limitam resultados mais expressivos. A presença significativa de docentes insatisfeitos reforça a compreensão de que o aprendizado não é interpretado como produto exclusivo da atuação pedagógica em sala de aula, mas como resultado de um conjunto de fatores institucionais, sociais e organizacionais.

As respostas abertas permitem identificar um primeiro eixo interpretativo associado às condições institucionais e ao financiamento da educação. Vide quadro abaixo:

Quadro 7 - Percepções gerais dos docentes sobre o processo educativo

Categoria analítica	Respostas literais dos participantes
Satisfação institucional e integração da comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Estou muito satisfeita com a comunidade escolar e com a escola onde atuo atualmente. - A minha escola possui um grupo de professoras que é unida e que sempre procura proporcionar a nossa comunidade escolar uma qualidade de ensino e ambiente digno. - A escola em que atuo apresenta uma equipe integrada e preparada para desenvolver um bom trabalho no processo de aprendizagem
Expectativas de melhoria e perspectiva futura	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acredito que agora em 2026 alguns professores terão uma paciência para ensino das nossas crianças e que esse ano será maravilhoso e o ensino das nossas crianças será melhor do que o outro ano que passou
Críticas às políticas educacionais e gestão de recursos	<ul style="list-style-type: none"> - A educação como um todo precisa ser revista, projetos que não revertem verbas para o município são deixados de lado dando prioridade para aqueles que o município será beneficiado financeiramente, a formação continuada deve abarcar temas mais diversificados e não temas polarizados, sendo assim a escola deixa de atender a todos os princípios da educação integral, a comunidade escolar não é toda contemplada e o processo ensino aprendizagem se torna deficitário.

Valorização profissional e condições de trabalho docente	- Faz-se necessário investimento efetivo em Educação, desde uma melhor remuneração até uma estratégia de cuidado e motivação para professores. - Sempre tive a esperança de que um dia alguma administração tivesse um olhar mais atento com a nossa escola.
Infraestrutura tecnológica e recursos pedagógicos	- Sim, a falta de equipamentos tecnológicos (Tabletes, Chromebooks), impacta negativamente, pois os alunos ficam sem acesso a métodos e procedimentos dinâmicos.
Clima escolar, acolhimento e bem-estar discente	- Uma criança bem acolhida e feliz, aprende mais, a escola também tem este papel de fazê-la feliz, ou seja, a recebê-la em um ambiente seguro, confortável e alegre, para que isso tudo aconteça é imprescindível o apoio da comunidade escolar.
Importância da formação continuada e monitoramento pedagógico	- A formação continuada e diagnósticos periódicos podem contribuir para a melhoria na comunicação, monitoramento e avaliação dos processos pedagógicos e nas estratégias de médio e longo prazo.
Rotatividade profissional e continuidade pedagógica	- Acredito que as trocas constantes de profissionais contratados nas escolas influenciam o desempenho dos alunos. A falta de vínculo, as constantes trocas destes profissionais, devido não serem efetivos, acabam por não dar continuidade às capacitações, às condições de aprendizado a longo prazo e também ao reconhecimento da comunidade. Um quadro efetivo faria toda diferença! A valorização dos profissionais da educação, com projetos de reconhecimento, também traria ao corpo docente harmonia e satisfação.
Participação familiar e valores sociais	A presença da família na vida do aluno, reflete em sala de aula positivamente. É preciso uma mudança de valores da sociedade e governantes.
Investimento pessoal dos docentes na prática pedagógica	E muitas vezes nós investimos em materiais para sala, itens necessários para o bom funcionamento da nossa sala com o nosso próprio dinheiro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Alguns docentes apontam a necessidade de maior investimento, melhor remuneração e políticas consistentes de valorização profissional, além de críticas à priorização de ações orientadas por critérios administrativos ou financeiros em detrimento de projetos pedagógicos abrangentes. Essa percepção converge com análises contemporâneas que discutem os impactos da organização das políticas públicas sobre o cotidiano escolar, indicando que decisões macroestruturais influenciam diretamente a capacidade das escolas de desenvolver propostas educacionais integradas e inclusivas (Carvalho *et al.*, 2023). Assim, a insatisfação parcial com o desempenho discente aparece vinculada a limites percebidos no próprio desenho das políticas educacionais.

Um segundo eixo refere-se à dimensão tecnológica e aos recursos pedagógicos disponíveis. A menção à falta de equipamentos digitais evidencia a percepção de que a escola ainda enfrenta dificuldades para incorporar plenamente metodologias compatíveis com as

demandas contemporâneas de aprendizagem. Pesquisas recentes sobre educação e tecnologia indicam que o acesso a recursos digitais, quando articulado a práticas pedagógicas adequadas, pode ampliar a participação dos estudantes e diversificar as estratégias de ensino, mas sua ausência tende a restringir experiências formativas mais inovadoras (Tiroli; Jesus, 2022). Nesse sentido, a limitação tecnológica é percebida não apenas como carência material, mas como obstáculo à atualização das práticas educativas.

Outro conjunto de respostas destaca a importância do clima escolar e das relações humanas no processo de aprendizagem. O acolhimento, a segurança emocional e a integração entre professores, alunos e comunidade são apontados como condições fundamentais para o desenvolvimento educacional. Essa ênfase nas dimensões socioemocionais reflete uma concepção ampliada de qualidade educacional, na qual o ambiente escolar é entendido como espaço formativo integral, e não apenas como local de transmissão de conteúdo.

Um quarto eixo interpretativo emerge das respostas que abordam a estabilidade e continuidade do corpo docente. A crítica às constantes trocas de profissionais contratados sugere a percepção de que a ausência de vínculos duradouros compromete o acompanhamento pedagógico de longo prazo e dificulta a consolidação de projetos educacionais consistentes.

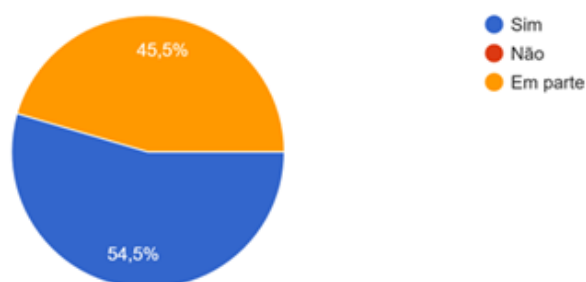
Por fim, diversas respostas evidenciam o papel central da família no processo educativo. A presença dos responsáveis na vida escolar dos alunos é apontada como fator decisivo para o aprendizado, indicando que os docentes compreendem a educação como responsabilidade compartilhada entre escola e comunidade.

Em síntese, a categorização das respostas docentes revela que a satisfação parcial com o desempenho dos alunos decorre de uma leitura multifatorial, que envolve financiamento, condições de trabalho, recursos tecnológicos, clima escolar, estabilidade profissional e participação familiar. Mais uma vez, o panorama reforça a hipótese central desta pesquisa de que os resultados educacionais não podem ser compreendidos apenas a partir de indicadores quantitativos ou estruturais, exigindo a consideração dos fatores intangíveis que moldam, de forma profunda, o cotidiano escolar e as possibilidades efetivas de aprendizagem.

A análise das respostas provenientes das equipes gestoras das unidades escolares evidencia uma percepção predominantemente positiva quanto ao papel da família no processo educativo, ainda que marcada por nuances que revelam desafios persistentes.

No que se refere ao envolvimento familiar nas atividades escolares, a classificação majoritária como adequada, acompanhada de um contingente expressivo que o considera apenas parcialmente adequado, sugere um cenário intermediário entre participação efetiva e presença circunstancial.

Gráfico 41 - Classificação dos gestores das unidades educacionais sobre o envolvimento familiar nas atividades escolares e no acompanhamento pedagógico

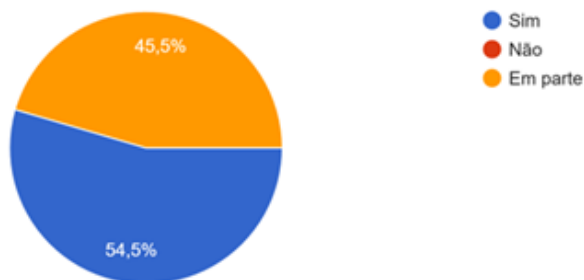


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

No que se refere ao envolvimento familiar nas atividades escolares, a classificação majoritária como adequada, acompanhada de um contingente expressivo que o considera apenas parcialmente adequado, sugere um cenário intermediário entre participação efetiva e presença circunstancial. Esse padrão indica que as famílias comparecem e interagem com a escola, mas nem sempre conseguem manter um acompanhamento pedagógico sistemático. Pesquisas recentes apontam que o grau e a qualidade desse envolvimento são condicionados por variáveis estruturais, como a jornada de trabalho dos responsáveis, as condições socioeconômicas e o próprio repertório educacional familiar, fatores que podem limitar a capacidade de apoio sistemático às demandas escolares (Santos *et al.*, 2019). Nessa perspectiva, a avaliação dos gestores sugere um cenário de participação real, porém desigual, marcado por diferentes níveis de intensidade e efetividade no acompanhamento dos estudantes.

No que se refere à participação familiar nas reuniões e convocações promovidas pelas unidades escolares, a pesquisa revelou um cenário que, embora não possa ser considerado plenamente ideal, apresenta uma dinâmica relativamente positiva. Conforme a percepção das equipes gestoras, a presença das famílias ocorre com frequência significativa, indicando que os responsáveis, em sua maioria, mantêm algum nível de vínculo institucional com a escola e respondem às solicitações formais de acompanhamento. O gráfico a seguir sintetiza essa distribuição de respostas, evidenciando que a participação familiar, ainda que heterogênea, constitui prática recorrente no cotidiano escolar, o que pode favorecer processos de comunicação, corresponsabilidade e acompanhamento do percurso educacional dos estudantes.

Gráfico 42 - Frequência de participação da família nas reuniões e convocações da escola

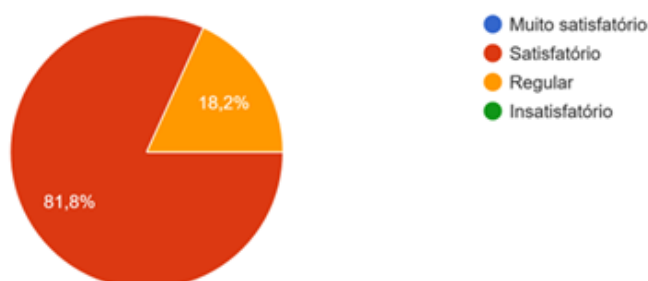


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

Deste envolvimento familiar, se reforça a ideia de uma comunidade relativamente próxima da instituição educativa. A presença recorrente nesses espaços formais sugere abertura ao diálogo e reconhecimento da importância da escola, ainda que a participação ativa no cotidiano pedagógico possa variar entre os núcleos familiares. A participação em reuniões constitui um indicador relevante de vínculo institucional, mas não substitui a corresponsabilidade contínua no acompanhamento da aprendizagem (Björklund, 2011). Ainda: o fato de uma gestora ter indicado participação “sempre” pode refletir especificidades locais, como cultura escolar mais consolidada ou estratégias institucionais eficazes de mobilização comunitária.

Quanto ao desempenho geral dos estudantes, a avaliação predominantemente satisfatória sugere que, sob a ótica da gestão escolar, os resultados alcançados situam-se dentro das expectativas institucionais, ainda que não necessariamente indiquem excelência acadêmica.

Gráfico 43 - Avaliação dos gestores sobre o desempenho geral dos alunos da escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

A presença de respostas que classificam o desempenho como regular aponta para a existência de diferenças internas entre escolas ou etapas de ensino, evidenciando que o sistema municipal apresenta níveis distintos de consolidação pedagógica. Estas percepções de desempenho tendem a refletir tanto indicadores objetivos quanto expectativas contextuais, variando conforme as condições socioeconômicas e institucionais de cada comunidade escolar.

As manifestações abertas, ainda que escassas, oferecem pistas qualitativas relevantes sobre preocupações estratégicas da gestão.

Quadro 8 - Percepções gerais dos gestores sobre o processo educativo

Categoria analítica	Respostas literais dos participantes
Inclusão digital e formação tecnológica docente	- Precisamos de parceria para a prática de inclusão digital de professores.
Ambiente educativo e contato com a natureza	- Acredito que se faz muito positivo em nossa escola o contato dos alunos com a natureza, ambiente este que favorece imensamente o pleno desenvolvimento dos mesmos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa de campo.

A menção à necessidade de parceria para a inclusão digital dos professores evidencia a percepção de que a qualificação tecnológica do corpo docente constitui requisito para a atualização das práticas pedagógicas. Já a valorização do contato dos alunos com a natureza como fator de desenvolvimento pleno revela uma concepção ampliada de educação, alinhada a abordagens contemporâneas que enfatizam o papel dos ambientes físicos e ecológicos na aprendizagem e no bem-estar infantil.

Em conjunto, as respostas das equipes gestoras delineiam um quadro de relativa estabilidade institucional, marcado por participação familiar significativa, desempenho considerado satisfatório e reconhecimento de necessidades específicas de aprimoramento, especialmente na dimensão tecnológica e formativa. Tal percepção sugere que, na visão da gestão escolar, os principais desafios não se concentram na ausência de envolvimento da comunidade, mas na qualificação contínua dos processos pedagógicos e das condições de trabalho docente.

A leitura integrada das percepções dos diferentes atores evidencia que a qualidade do processo educacional no município é compreendida de forma ampla, relacional e contextualizada, ultrapassando visões restritas a desempenho acadêmico ou disponibilidade de recursos. Observa-se convergência significativa quanto à avaliação global positiva da rede, acompanhada, contudo, do reconhecimento de limites estruturais e organizacionais que condicionam os resultados alcançados. Tal combinação de satisfação e crítica construtiva

sugere um sistema educacional funcional, mas submetido a pressões decorrentes de transformações demográficas, sociais e institucionais, cenário frequentemente apontado na literatura recente como característico de redes públicas municipais em expansão.

Do ponto de vista das famílias, a satisfação predominante com o desempenho escolar não se traduz em complacência, mas em expectativa de continuidade e aperfeiçoamento. As respostas revelam que a comunidade valoriza sobretudo dimensões humanas, vínculo pedagógico, acolhimento, clima institucional e dedicação docente, indicando que a experiência escolar é percebida como processo formativo integral. As famílias tendem a avaliar a escola a partir da articulação entre aprendizagem, bem-estar e segurança socioemocional, sobretudo na educação básica pública, na qual a instituição assume papel central na vida comunitária (Schneider; Rostirola, 2023). Nesse sentido, a elevada satisfação observada não elimina demandas, mas reflete a percepção de que a escola cumpre, de modo geral, sua função social e educativa.

A administração pública municipal, por sua vez, apresenta avaliação igualmente positiva do desempenho da rede, acompanhada da identificação de desafios estruturais, como expansão física, organização do trabalho docente e fortalecimento do vínculo com as famílias. Essa postura indica consciência de que resultados satisfatórios coexistem com necessidades de investimento e reorganização institucional, especialmente diante do crescimento populacional e da ampliação do atendimento. Como indicam estudos recentes sobre políticas educacionais, sistemas locais frequentemente enfrentam tensões entre expansão do acesso e manutenção da qualidade, exigindo planejamento contínuo e articulação entre infraestrutura, gestão e práticas pedagógicas (Carvalho *et al.*, 2023).

A percepção docente, por sua vez, introduz maior grau de criticidade ao panorama, evidenciando satisfação apenas parcial com o desempenho dos estudantes e apontando fatores que extrapolam a sala de aula, como financiamento, recursos tecnológicos, estabilidade profissional e participação familiar. Tal leitura reforça a ideia de que os resultados educacionais são condicionados por um conjunto de elementos institucionais e sociais interdependentes, não podendo ser atribuídos exclusivamente ao trabalho pedagógico. A literatura recente deixa claro que a eficácia docente depende fortemente das condições organizacionais e do suporte institucional, especialmente em contextos de mudanças curriculares e demandas crescentes por inovação pedagógica. A crítica à rotatividade de profissionais, por exemplo, indica preocupação com a continuidade dos processos educativos, aspecto frequentemente associado à consolidação da cultura escolar e à construção de vínculos duradouros com os estudantes.

No âmbito da gestão escolar, observa-se percepção de relativa estabilidade institucional, marcada por desempenho considerado satisfatório e participação familiar significativa, ainda que desigual em intensidade. A presença frequente das famílias em reuniões e convocações indica reconhecimento da escola como espaço legítimo de interlocução, mas não necessariamente garante acompanhamento pedagógico contínuo.

Santos *et al.* (2019) apontam que a participação parental assume formas diferenciadas conforme as condições socioeconômicas e culturais dos responsáveis, podendo oscilar entre presença institucional e apoio efetivo à aprendizagem. Assim, a avaliação das equipes gestoras sugere um envolvimento real, porém heterogêneo, que demanda estratégias permanentes de mediação e comunicação.

Outro aspecto transversal às diferentes percepções refere-se à importância das condições tecnológicas e formativas para a atualização das práticas pedagógicas. A menção à necessidade de inclusão digital docente e à falta de equipamentos evidencia a consciência de que a educação contemporânea exige competências e recursos compatíveis com novos modos de aprender e ensinar.

Consideradas em conjunto, as percepções analisadas revelam que o sistema educacional municipal apresenta bases sólidas de funcionamento e reconhecimento social, mas enfrenta desafios que se concentram principalmente em dimensões não materiais. A recorrência de temas como clima escolar, valorização docente, participação familiar qualificada, estabilidade profissional e organização institucional indica que os limites à melhoria dos resultados educacionais não se situam apenas na infraestrutura ou no financiamento, mas na complexa dinâmica humana que sustenta o cotidiano das escolas.

Em síntese, a convergência entre avaliações positivas e identificação de desafios complexos reforça a hipótese central desta pesquisa: os fatores intangíveis emergem como elementos estratégicos para compreender o desempenho educacional no município. A materialidade da escola mostra-se relativamente assegurada, mas a melhoria sustentada da qualidade depende da capacidade de articular políticas públicas, gestão escolar e participação comunitária em torno dessas dimensões menos visíveis, porém decisivas. Assim, a análise das percepções dos diferentes atores não apenas descreve o estado atual da rede, mas aponta caminhos para o aprimoramento do processo educativo, evidenciando que a construção da qualidade educacional é, fundamentalmente, um fenômeno social, relacional e institucionalmente mediado.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa partiu da inquietação quanto à capacidade de indicadores quantitativos, especialmente o IDEB, de expressarem a complexidade do fenômeno educativo em contextos municipais de pequeno porte. Ao longo do estudo, buscou-se examinar o desempenho educacional do Município de Araricá para além dessa métrica, incorporando a análise de fatores intangíveis – socioeconômicos, familiares, estruturais e profissionais – entendidos como dimensões decisivas do processo de aprendizagem. A investigação demonstrou que tais fatores não apenas coexistem com os indicadores oficiais, mas condicionam, de forma profunda, a própria possibilidade de sua melhoria.

No que se refere ao objetivo geral, pode-se afirmar que foi plenamente alcançado. A análise empírica evidenciou que o desempenho educacional do município não pode ser compreendido adequadamente apenas pela leitura dos resultados do IDEB. As percepções coletadas junto a pais, professores, gestores escolares e administração pública revelam um sistema educacional funcional, com avanços importantes em infraestrutura e acesso, mas marcado por fragilidades estruturais de natureza relacional e institucional que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Quanto ao primeiro objetivo específico – compreender a influência dos fatores intangíveis no desempenho educacional – os dados indicam que o contexto socioeconômico das famílias apresenta características intermediárias, com razoável acesso a recursos materiais básicos, inclusive conectividade digital, mas com desigualdades quanto ao apoio pedagógico doméstico e à capacidade de acompanhamento sistemático da vida escolar. A escolaridade relativamente elevada de parcela significativa dos responsáveis constitui fator positivo, mas não garante, por si só, acompanhamento educacional efetivo, evidenciando que o capital cultural não se traduz automaticamente em participação pedagógica contínua.

No campo da infraestrutura escolar, os resultados apontam para condições materiais majoritariamente adequadas, ainda que com lacunas específicas, sobretudo na dimensão tecnológica e na autonomia administrativa das unidades para resolver problemas estruturais. Esse cenário sugere que o município já ultrapassou um patamar mínimo de oferta material, deslocando o centro das dificuldades educacionais para dimensões mais complexas, ligadas à gestão, às relações institucionais e à cultura escolar.

O fator intangível mais crítico identificado foi, sem dúvida, a valorização docente. A percepção comunitária distingue claramente o esforço individual dos professores do apoio institucional recebido. Pais e responsáveis reconhecem dedicação, compromisso e competência

profissional do corpo docente, mas avaliam que essa atuação ocorre muitas vezes apesar das condições estruturais e não necessariamente por causa delas. Entre os próprios professores, observa-se relativa satisfação com a carga de trabalho e forte reconhecimento da gestão escolar imediata, porém opiniões heterogêneas quando se trata da valorização promovida pelo município, do plano de carreira e da remuneração. A pesquisa também evidenciou como fragilidade a elevada rotatividade de profissionais não concursados, percebida pelos docentes como fator que compromete a continuidade pedagógica, a consolidação de vínculos com a comunidade escolar e a construção de práticas educativas de longo prazo. A qualidade do ensino, especialmente em redes municipais de pequeno porte, pressupõe estabilidade institucional e conhecimento acumulado da realidade local, elementos dificultados quando há substituições frequentes de professores. Essa dissociação indica que o reconhecimento simbólico cotidiano não substitui políticas estruturais de valorização profissional.

A análise também revelou divergências interpretativas entre diferentes níveis da administração pública. Enquanto a gestão política tende a apresentar visão mais positiva das condições educacionais, a Secretaria de Educação e os gestores escolares demonstram percepção mais cautelosa e próxima da realidade cotidiana das escolas. Essa diferença não constitui necessariamente incoerência, mas evidencia que a valorização docente e as condições de trabalho são percebidas de maneira distinta conforme o grau de proximidade com os desafios operacionais do sistema educacional.

A predominância da percepção de valorização apenas parcial sugere que, embora existam iniciativas institucionais positivas — formação continuada, suporte pedagógico e condições básicas de trabalho — persistem lacunas estruturais capazes de impactar motivação, permanência e desenvolvimento profissional dos docentes. A evidência empírica obtida confirma que o fortalecimento da política educacional municipal depende essencialmente do investimento consistente no principal ativo estratégico do sistema de ensino: o professor. Em última instância, é o docente quem materializa cotidianamente o processo de ensino-aprendizagem, convertendo políticas públicas em experiências formativas concretas.

O segundo objetivo específico – investigar a percepção dos diferentes atores – também foi alcançado. A pesquisa revelou elevada convergência quanto à importância da participação familiar, do clima escolar e da qualidade das relações humanas no processo educativo. Contudo, a participação das famílias, embora frequente, mostra-se heterogênea em intensidade e profundidade, indicando presença institucional sem acompanhamento pedagógico sistemático. Tal cenário aponta para a necessidade de estratégias mais estruturadas de aproximação entre

escola e comunidade, capazes de transformar presença em corresponsabilidade educativa efetiva.

O terceiro objetivo específico – analisar políticas públicas e propor alternativas – permitiu identificar que o município apresenta esforços relevantes na expansão da rede, na oferta de turno integral e na qualificação dos ambientes escolares. Entretanto, os desafios apontados pela própria administração, como crescimento populacional acelerado, necessidade de ampliação física das escolas, reorganização das relações de trabalho docente e fortalecimento do vínculo família-escola, evidenciam que o sistema educacional encontra-se em fase de transição, na qual as demandas quantitativas passam a exigir respostas qualitativas mais sofisticadas.

Entre os pontos fortes da educação municipal destacam-se: a existência de infraestrutura básica adequada, o comprometimento do corpo docente, o reconhecimento social da importância da escola e a relativa proximidade entre comunidade e instituições educacionais. Entre os pontos que demandam atenção estratégica destacam-se: a valorização docente em sentido amplo, a estabilidade e continuidade das equipes, a qualificação tecnológica das práticas pedagógicas, o apoio sistemático às famílias e a consolidação de uma cultura institucional orientada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise integrada dos dados permite afirmar que a qualidade educacional de Araricá não está limitada por ausência de investimentos ou por carências materiais graves, mas pela necessidade de alinhar dimensões intangíveis que sustentam a aprendizagem. A educação municipal demonstra potencial significativo de avanço, desde que as políticas públicas priorizem a articulação entre infraestrutura, valorização profissional, participação familiar e gestão pedagógica.

Dessa forma, a problemática central da pesquisa foi respondida: o desempenho educacional do município pode ser compreendido de maneira mais ampla quando analisado à luz dos fatores intangíveis que estruturam o cotidiano escolar. Esses elementos revelam aspectos invisíveis aos indicadores quantitativos, mas determinantes para a efetividade das políticas educacionais e para a produção de aprendizagens significativas.

Por fim, a lógica que orientou esta investigação – analisar os intangíveis em relação ao IDEB – decorre da constatação de que melhorias sustentáveis nos indicadores educacionais dependem da transformação das condições que tornam possível o aprendizado. Enquanto aspectos como valorização docente, participação familiar, clima institucional e organização pedagógica não estiverem alinhados de maneira satisfatória, os resultados tendem a permanecer estáveis, independentemente do volume de investimentos realizados. Em outras palavras,

busca-se elevar o índice sem modificar, na mesma proporção, os fatores que o produzem. Somente quando essas condicionantes estiverem harmonizadas, quando professores estiverem motivados e valorizados, famílias efetivamente engajadas, escolas organizadas e ambientes de aprendizagem favoráveis, o processo educativo se consolidará, os estudantes aprenderão de forma consistente e, conseqüentemente, os indicadores educacionais refletirão essa transformação.

A partir dos resultados obtidos, compreende-se que o avanço da educação municipal exige não apenas ampliação de investimentos, mas, sobretudo, a consolidação de mecanismos permanentes de gestão educacional capazes de transformar diagnósticos em ações concretas. Nesse sentido, torna-se pertinente a construção de políticas públicas voltadas à estabilidade das equipes pedagógicas, à redução da rotatividade docente e ao fortalecimento da formação continuada alinhada às realidades locais. Redes municipais de pequeno porte, como a de Araricá, dependem intensamente da continuidade institucional, da preservação de vínculos comunitários e da construção de uma cultura pedagógica sólida. A constante substituição de profissionais fragiliza processos, interrompe trajetórias educativas e dificulta a consolidação de estratégias de longo prazo.

Da mesma forma, evidencia-se a necessidade de fortalecimento da gestão educacional enquanto eixo articulador entre escola, família e administração pública. A pesquisa demonstrou que a participação familiar existe, mas nem sempre se converte em acompanhamento pedagógico efetivo. Assim, políticas de aproximação comunitária, programas de orientação às famílias, ampliação dos canais de diálogo e acompanhamento sistemático da trajetória escolar dos estudantes podem representar instrumentos relevantes para a melhoria da aprendizagem. Paralelamente, também se revela fundamental ampliar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas, permitindo respostas mais céleres às demandas cotidianas e fortalecendo a capacidade de gestão dos próprios ambientes escolares.

Além disso, os resultados indicam que o município já superou parte das limitações materiais historicamente associadas ao acesso à educação, fazendo emergir desafios mais complexos, relacionados à qualidade das relações institucionais, à valorização humana e à capacidade de coordenação do sistema educacional. Nesse contexto, a gestão pública assume papel decisivo não apenas como executora de investimentos, mas como responsável pela organização estratégica das políticas educacionais, pela mediação entre os diferentes atores do sistema e pela criação de condições institucionais capazes de sustentar melhorias duradouras. Afinal, sem gestão eficiente, continuidade administrativa e compromisso efetivo com a execução das políticas públicas, leis, planos e investimentos tendem a permanecer apenas como

promessas formais, incapazes de produzir resultados reais, transformadores e socialmente perceptíveis.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. p. 37-64.
- ALENCAR, Cláudio *et al.*; Gestão democrática como princípio de qualidade na educação pública: perspectivas, desafios e práticas participativas. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 19, e082440, 2025.
- ALMEIDA, A. T. de Sousa. Tecnologias na educação: desafios no processo de inclusão e desigualdades em contextos digitais de aprendizagem. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2025.
- ALVES, Guilherme Herreira. História da educação no Brasil: as características de sua constituição. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.8, n.1, p. 59-72, Jan./Jun., 2022.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 43, n. 149, p. 492–517, 2013.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2014.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746, jul./set. 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ARARICÁ (RS). **Lei Municipal nº 071, de 26 de novembro de 1997**. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Araricá: Prefeitura Municipal, 1997.
- ARARICÁ (RS). **Lei Municipal nº 1.302, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) 2015–2025 do Município de Araricá/RS. Araricá: Prefeitura Municipal, 2015.
- ARARICÁ (RS). **Lei Municipal nº 795, de 17 de dezembro de 2009**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Araricá, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Araricá: Prefeitura Municipal, 2009.
- ARAÚJO, Ana Cléssia Pereira Lima de; SOBREIRA, Diogo Brito; COSTA, Edward Martins; IRFFI, Guilherme Diniz. Gestão escolar e desempenho educacional. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 66, 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RS - Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul. **Veto ao plebiscito para emancipação de Araricá, pertencente a Nova Hartz**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: <https://www.acervomemorial.al.rs.gov.br/index.php/veto-ao-plebiscito-para-emancipacao-de-ararica-pertencente-nova-hartz>. Acesso em: 11 out. 2025.

BARBOSA, Maria Eugênia; FERNANDES, Cristiano. **A escola brasileira faz diferença?** Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 2001.

BARROS, Luzani Cardoso; OLIVEIRA, Nilton Marques de; SOUSA, Diego Neves de. Desenvolvimento regional: uma análise além do fator renda. **Colóquio – Revista do Desenvolvimento Regional**, Taquara, v. 22, n. 4, p. 3-17, out./dez. 2025.

BELLINGIERI, Julio Cesar. Teorias do desenvolvimento regional e local: uma revisão bibliográfica. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 2, n. 37, p. 6-34, ago. 2017.

BENELI, Vitória de Valöis Veloso; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; CATABRIGA, Lorena Mota. A identidade docente sob a ótica das políticas educacionais. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11990/21911>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BESTETTI, Maria Luisa Trindade. Ambiência: espaço físico e comportamento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 601-610, 2014.

BJÖRKLUND, Anders. **Education and family background: mechanisms and policies**. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA), 2011. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/36834>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BOISIER, Sergio. **Modernidad y territorio**. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES; Naciones Unidas, 1996.

BOONK, Liesbeth et al. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. **Educational Research Review**, v. 24, p. 10-30, 2018.

BORGES, Maria Madalena de Souza. Gestão democrática: para implementação de política pública. **Revista Científica Imperium**, [S. l.], n. 7, 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jan. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 dez. 2020.

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.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.164, de 2 de março de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família e dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Relatório de gestão 2004.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

CAMINHA, Raul Vasconcelos; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. Os desafios da valorização docente: entre a precarização e a luta pela dignidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. 724–750, 2025.

CAMPOS, Adriana et al. Pedagogia da Formação Docente: Inovações, Resistências e Reinvenções na Sala de Aula. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 22, p. 1-18, 2025.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área Planejamento Urbano e Regional / Demografia (Área 30) – ciclo avaliativo 2025–2028.** Brasília: CAPES, Diretoria de Avaliação, 2024.

CARVALHO, Antonio Pereira de; FERRAZ, Dalvani Magnavita; LIMA, Leila Pio Mororo de. A política de formação e de valorização docente no Brasil: discontinuidades e disputas de projetos. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 4, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução e desafios.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2021.

CHERUTTI, Tauana; ZUCCHETTI, Dinora. Educação e tecnologia: o acesso de estudantes de camadas populares à aprendizagem durante a pandemia. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2, p. 236-257, jul./dez. 2022.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F.. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal.** 2010. 119

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 811–850, out./dez. 2009.

DA PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S.. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2012.

DELGADO, J. P.; CARVALHO, J. M. S.; ROMÃO, P.; MARTINS, P. Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspectiva dos diretores. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; MEC, 1996.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus Editora, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, M. R. T.; GOMES, C. A. T.; GOTELIB, L. G. D. O. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres?. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 27, p. 70, 2019.

FEIJÓ, Janaína Rodrigues; PINHO NETO, Valdemar Rodrigues de. Escolaridade dos pais e performance escolar dos filhos ao final do ensino médio no Ceará. In: **Encontro de Economia do Ceará**, 16., 2020, Fortaleza. Anais. Fortaleza: IPECE, 2020.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): histórico e propósito**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Série Documental. Textos para Discussão, 26, 2007.

FERREIRA, Euclides Ramalho; SANTOS, Isabel Martins dos; CARVALHO, Washington Luis Conceição. O impacto da formação e capacitação de professores no desempenho educacional: uma revisão dos efeitos no IDEB e os desafios para a educação brasileira. **Revista Mais Educação**, v. 8, n. 2, p. 740–753, mar. 2025.

FERREIRA, Sandra Lúcia. BERNARDO, Pedro; Uso e apropriação dos resultados das avaliações externas pelo gestor escolar: revisão sistemática. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 30, p. 270–284, 2025.

FREITAS, Claudiane Lopes Carvalho; RIBEIRO, Milvio da Silva. Evolução histórica e desafios atuais do direito à educação no Brasil: reflexões essenciais. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 27, p. 124–147, 2025.

FURTADO, Celso. **Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GATTI, B. A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIACOMONI, James. **Orçamento público**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GOULART, Jair Oliveira; TERCI, Eliana Tadeu; OTERO, Ester Vanale. Participação política e gestão urbana sob o Estatuto da Cidade. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 122–135, jan./abr. 2015.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho**. Curitiba: Appris, 2015.

GRAMANI, M. C. A desigualdade socioeconômica afeta mais municípios menos favorecidos? **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 470-494, 2017.

GUMBOWSKY, Argos; JURASZEK, Lucia; NOERNBERG, Elfi Irene; MAIA, Erick Douglas Weber da. Educação e desenvolvimento regional: a UNESCO e as interseções com o desenvolvimento regional. **Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Varginha, v. 22, n. 2, p. 79-93, 2020.

HARTMANN, M. Por que Araricá, no Vale do Sinos, é o município com maior crescimento percentual de população no RS. **Zero Hora**, Porto Alegre, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2023/07/por-que-ararica-no-vale-do-sinos-e-o-municipio-com-maior-crescimento-percentual-de-populacao-no-rs-clkcxj72k008g0150qdbuaxkk.html>. Acesso em: 2 nov. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 8 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Araricá (RS): panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/ararica/panorama>. Acesso em: 8 jan. 2026.

KOEPP, Andrew E.; GERSHOFF, Elizabeth T.; MARTELETO, Leticia J. Brazilian parental involvement in education supports children's dedication to schoolwork and achievement in math and reading. **Population Research Center** - University of Texas at Austin Austin, 2023.

LEAL, Érika de Andrade Silva et al. Planejamento e desenvolvimento regional: uma revisão sistemática. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA INDUSTRIAL (ENEI)**, 9., 2025. Anais. Fortaleza: BNB, 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOTTA, Gabriela Spanghero (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 2019.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME (MDS). **Cartilha do Programa Bolsa Família**. Brasília: Governo Federal, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): **Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente e políticas de valorização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 33-52, 2013.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe; RAUSCH, Rita Buzzi; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. A reflexividade como fundamento do desenvolvimento profissional docente. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 301-312, 2023.

OLIVEIRA, Patrícia dos Santos Costa de. **O lúdico como estratégia de aprendizagem no ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Tecnologias Educacionais) – Centro Universitário Anhanguera, Leme, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

RIBEIRO, Mateus Augusto Lima. O impacto das novas abordagens de avaliação escolar no processo de aprendizagem. **Epitaya E-Books**, v. 1, n. 61, p. 65-74, 2024.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 225, de 1º de abril de 1941**. Cria dois grupos escolares no Município de São Leopoldo. Porto Alegre, RS, 1941.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.667, de 28 de dezembro de 1995**. Cria o Município de Araricá. Porto Alegre, RS, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Conheça nossas escolas**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/conheca-nossas-escolas>. Acesso em: 28 dez. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS). **Despesas municipais – relatórios**. Disponível em: <https://painéis.tcers.tc.br/extensions/DespesasMunicipais-Relatorios/institucional.html>. Acesso em 7 jan. 2026.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, Lincoln de Araújo. Ciência, literatura e educação: a utopia morena no pensamento social de Darcy Ribeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280038, 2023.

SANTOS, Mateus Mota dos; MARIANO, Francisca Zilania; COSTA, Edward Martins. Efeitos da educação dos pais sobre o rendimento escolar dos filhos via mediação das condições socioeconômicas. **Economia Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 145-182, 2019.

SAPIRANGA (RS). **Decreto Municipal nº 1026, de 1º de abril de 1987**. Classifica escolas de difícil acesso no município de Sapiranga. Sapiranga: Prefeitura Municipal, 1987.

SAPIRANGA (RS). **Decreto Municipal nº 1341, de 14 de dezembro de 1990**. Cria uma escola pública municipal no 2º distrito – Araricá. Sapiranga: Prefeitura Municipal, 1990.

SAPIRANGA (RS). **Decreto Municipal nº 224, de 10 de março de 1967**. Cria escola primária isolada no local denominado II Travessão do Pesqueiro, distrito de Araricá. Sapiranga: Prefeitura Municipal, 1967.

SAPIRANGA (RS). **Decreto Municipal nº 587, de 21 de novembro de 1977**. Cria escola municipal e dá denominação à Escola Municipal Almirante Barroso. Sapiranga: Prefeitura Municipal, 1977.

SAPIRANGA (RS). **Lei Municipal nº 1926, de 18 de agosto de 1993**. Dá denominação à Escola Municipal de 1º Grau Professor Martim Frederico Raschke. Sapiranga: Prefeitura Municipal, 1993.

SAPIRANGA (RS). **Lei Municipal nº 653, de 7 de outubro de 1965**. Autoriza o Executivo Municipal a receber em doação um terreno destinado à construção de uma escola municipal. Sapiranga: Prefeitura Municipal, 1965.

SAQUET, Marcos Aurélio. O desenvolvimento numa perspectiva territorial, multidimensional e democrática. **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 19, n. 21, p. 5-15, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 19-33, set./dez. 2023.

SCHULTZ, Theodore W. **Investment in human capital: the role of education and of research**. New York: Free Press, 1971.

SCOTT, Allen J.; STORPER, Michael. Regions, globalization, development. **Regional Studies**, v. 37, n. 6-7, p. 579-593, 2003.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO (RIO GRANDE DO SUL). **Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão**. Porto Alegre, 2026. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Almir Cléydison Joaquim da et al. Desenvolvimento regional na América Latina: uma revisão sistemática do campo de estudos a partir de técnicas bibliométricas e cienciométricas. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 2021.

SILVA, Carla Luana da; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 9, n. 2, p. 423-450, maio/ago. 2022.

SILVA, Flávia Fernanda Santos. A infraestrutura como fator associado ao desempenho dos alunos no ensino fundamental. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2022.

SILVA, Liária Nunes; MALACARNE, Alan; MACÊDO, Ricardo Fontes; DE-BORTOLI, Robelius. A incidência dos ativos intangíveis nas instituições de ensino superior: uma análise em documentações oficiais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, p. 73-88, mar. 2020.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos; MORAES, Beatriz. ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. In: RAMOS, Ana Márcia Fornaziero et al. **Um retrato da infância e adolescência no Brasil**: programa Presidente Amigo da Criança. São Paulo: FGV EAESP; Fundação Abrinq, 2022. p. 57-88.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. **Opinião Pública**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 575-605, 2023.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THEIS, Ivo Marcos. Desenvolvimentos possíveis do regional, envolvimento alternativo das gentes. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 76–90, jul./dez. 2020.

THEIS, Ivo Marcos; MANSUR, Cristiane (org.). **Desenvolvimento regional**: abordagens contemporâneas. Blumenau: Edifurb, 2009.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris: UNESCO, 2015.

VALENGA, A. C. V.; STEFANI, S. R.; MAGANHOTTO, R. F. Relacionando educação de qualidade, gestão democrática, ação coletiva, cidades sustentáveis e desenvolvimento comunitário: uma revisão sistemática. **Educação**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. e9/01–23, 2026.

VARGAS, Vera do Carmo Comparsi de; SELIG, Paulo Maurício; ANDRADE, Dalton Francisco de. Avaliação dos intangíveis: uma aplicação em capital humano. **Gestão & Produção**, v. 15, n. 3, p. 619-634, 2008.,

VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de e GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva, 1998

VIEIRA, Marcos Antônio; TENÓRIO, Robinson Moreira. Avaliação em educação como hermenêutica: argumentos possíveis entre Sartre e Freire. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antonio (org.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 233-252.

VIUDES, Mateus Martins et al. História da educação especial no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 288-295, 2025.