

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

HENRIQUE DE SOUZA

**INTERFACES DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E
SOCIODEMOGRÁFICAS: o enfrentamento à exclusão escolar na Rede
Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS**

**São Leopoldo
2025**

HENRIQUE DE SOUZA

**INTERFACES DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E
SOCIODEMOGRÁFICAS: o enfrentamento à exclusão escolar na Rede
Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2025

S729i Souza, Henrique de.
Interfaces de desigualdades educacionais e sociodemográficas : o enfrentamento à exclusão escolar na rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS / Henrique de Souza. – 2025.
134 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Rosangela Fritsch”.

1. São Leopoldo (RS). 2. Desigualdades. 3. Gestão educacional. 4. Exclusão escolar. 5. Políticas educacionais.
I. Título.

CDU 37.014(816.5)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

HENRIQUE DE SOUZA

**INTERFACES DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E
SOCIODEMOGRÁFICAS: o enfrentamento à exclusão escolar na Rede
Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 23/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia - UFRGS

Prof. Dr. Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura - UFRGS

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa- UNISINOS

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva - UNISINOS

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Orientadora - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender os efeitos das desigualdades educacionais e sociodemográficas na exclusão escolar, considerando as práticas de gestão educacional e escolar para o seu enfrentamento, e na negação da garantia ao direito à educação básica nos diferentes territórios do município de São Leopoldo/RS. Situa-se no campo da Gestão da Educação e das Políticas Educacionais. As desigualdades sociodemográficas têm sido apontadas como elementos-chave para uma leitura contextualizada dos indicadores educacionais. Por outro lado, também as práticas e políticas de gestão educacional e escolar oferecem elementos de leitura das estratégias adotadas para o enfrentamento à exclusão escolar e a garantia do direito à educação. O conjunto de pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que orienta a investigação tem natureza crítica e dialética. Para tanto, a metodologia histórico-crítica é considerada fundamento da pesquisa. Além disso, o Ciclo de Políticas é apresentado como referência teórico-metodológica para a análise. O município de São Leopoldo demonstrou especial preocupação com o enfrentamento à exclusão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino, sobretudo no período da pandemia de Covid-19. Esse motivo nos levou a investigar indicadores educacionais das 36 escolas de ensino fundamental da rede. Nesse sentido, o estudo propõe como alternativa de indicador um índice de enfrentamento à exclusão escolar. A análise desses indicadores foi realizada de forma articulada com os indicadores sociodemográficos que caracterizam os bairros onde estão situadas as escolas. Para a análise das políticas e práticas de gestão educacional e escolar para o enfrentamento à exclusão, recorreremos ao Ciclo de Políticas, que nos oferece elementos de análise do contexto da prática e dos resultados. O estudo concluiu que as desigualdades educacionais e os processos de exclusão expressos nos indicadores educacionais sofrem o efeito das desigualdades sociodemográficas dos territórios onde as escolas estão situadas, o que demonstra que esses elementos devem ser considerados para uma compreensão crítica dos indicadores educacionais e na formulação de políticas educacionais. Com relação às práticas de gestão para o enfrentamento à exclusão, foram identificadas diferentes concepções de práticas, ora mais relacionadas com o protagonismo da escola na garantia do direito à educação, ora mais relacionadas à responsabilização dos sujeitos de direito da educação pelas suas próprias trajetórias. A tese que defendemos é de que há uma forte influência das

desigualdades sociodemográficas no aprofundamento das desigualdades educacionais e na produção de processos de exclusão escolar e de privação do direito à educação.

Palavras-chave: São Leopoldo; desigualdades; gestão educacional; exclusão escolar; políticas educacionais.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender los efectos de las desigualdades educativas y sociodemográficas en la exclusión escolar, considerando las prácticas de gestión educativa y escolar para su enfrentamiento, y en la denegación de la garantía del derecho a la educación básica en los distintos territorios del municipio de São Leopoldo/RS (Río Grande do Sul). Se sitúa en el ámbito de la Gestión Educativa y las Políticas Educativas. En este sentido, las desigualdades sociodemográficas han sido señaladas como elementos clave para una lectura contextualizada de los indicadores educativos. Por otro lado, las prácticas y políticas de gestión educativa y escolar también ofrecen elementos para interpretar las estrategias adoptadas para combatir la exclusión escolar y garantizar el derecho a la educación. El conjunto de presupuestos epistemológicos y teórico-metodológicos que orienta la investigación es de naturaleza crítica y dialéctica. Para ello, la metodología histórico-crítica se considera el fundamento de la investigación. Además, el Ciclo de Políticas se presenta como referente teórico-metodológico para el análisis. El municipio de São Leopoldo demostró especial preocupación por enfrentar la exclusión escolar en la Red Pública Municipal de Enseñanza, especialmente durante la pandemia de Covid-19. Esto nos llevó a investigar indicadores educativos de las 36 escuelas de enseñanza primaria de la red. Así, el estudio propone como alternativa un índice de enfrentamiento a la exclusión escolar. El análisis de estos indicadores se realizó de manera articulada con los indicadores sociodemográficos que caracterizan los barrios donde se ubican las escuelas. Para examinar las políticas y prácticas de gestión educativa y escolar destinadas a combatir la exclusión, recurrimos al Ciclo de Políticas, que proporciona elementos para analizar el contexto de la práctica y los resultados. El estudio concluyó que las desigualdades educativas y los procesos de exclusión expresados en los indicadores educativos están influenciados por las desigualdades sociodemográficas de los territorios donde se sitúan las escuelas, lo que demuestra que estos elementos deben considerarse para una comprensión crítica de los indicadores educativos y en la formulación de políticas educativas. En cuanto a las prácticas de gestión para enfrentar la exclusión, se identificaron diferentes concepciones: unas más vinculadas al protagonismo de la escuela en la garantía del derecho a la educación, y otras más relacionadas con la responsabilización de los sujetos de derecho por sus propias trayectorias educativas. La tesis que sostenemos es que existe una fuerte influencia

de las desigualdades sociodemográficas en el agravamiento de las desigualdades educativas y en la producción de procesos de exclusión escolar y privación del derecho a la educación.

Palabras clave: São Leopoldo; desigualdades; gestión educativa; exclusión escolar; políticas educativas.

ABSTRACT

This study aims to understand the effects of educational and socio-demographic inequalities on school exclusion. It examines educational management practices designed to confront this issue, as well as the denial of the right to Elementary school across different territories in São Leopoldo/RS, Brazil. It is situated within the fields of Education Management and Educational Policies. Socio-demographic inequalities have been identified as key elements for contextualized interpretation of educational indicators. Furthermore, educational management practices and policies provide analytical frameworks for strategies addressing school exclusion and safeguarding the right to education. The research is guided by critical-dialectical epistemological and theoretical-methodological assumptions. Historical-critical methodology underpins the study, complemented by the Policy Cycle framework for analysis. São Leopoldo demonstrated a particular commitment to addressing school exclusion within its Municipal Public Education, especially during the COVID-19 pandemic. This motivated our investigation of educational indicators across 36 elementary schools. The study proposes a *School Exclusion Index* as an alternative index. Indicator analysis was integrated with socio-demographic data characterizing school neighborhoods. The Policy Cycle framework was employed to examine educational management practices and policies, providing tools to analyze practical contexts and outcomes. Findings confirm that educational inequalities and exclusion processes reflected in educational indicators are significantly influenced by territorial socio-demographic disparities. This demonstrates that these elements must be considered in any critical understanding of educational indexes and the development of effective educational policies. Regarding management practices, two distinct approaches were identified: (1) practices emphasizing *school agency* in guaranteeing educational rights, and (2) approaches focusing on *individual accountability* of rights-holders for their educational trajectories. The thesis argues that socio-demographic inequalities profoundly intensify educational disparities and drive processes of school exclusion and educational rights deprivation.

Keywords: São Leopoldo; inequalities; educational management; school exclusion; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa do território de São Leopoldo (2022)..... | 55 |
|---|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – São Leopoldo - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade em Reais, de acordo com os bairros (2010)..... | 56 |
| Gráfico 2 – Taxa de abandono escolar no ensino fundamental (2010 – 2023) | 58 |
| Gráfico 3 – Taxa de reprovação no ensino fundamental (2010 – 2023)..... | 60 |
| Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-ano no ensino fundamental (2010 – 2023) | 61 |
| Gráfico 5 – EMEF Barão do Rio Branco – IEE observado (2010 - 2023)..... | 65 |
| Gráfico 6 – EMEF Bento Gonçalves – IEE observado (2010 - 2023)..... | 66 |
| Gráfico 7 – EMEF Doutor Borges de Medeiros – IEE observado (2010 - 2023) | 66 |
| Gráfico 8 – EMEF Doutor Jorge Germano Sperb – IEE observado (2010 - 2023).... | 66 |
| Gráfico 9 – EMEF Franz Louis Weinmann – IEE observado (2010 - 2023) | 67 |
| Gráfico 10 – EMEF Irmão Weibert – IEE observado (2010 - 2023)..... | 67 |
| Gráfico 11 – EMEF Paul Harris – IEE observado (2010 - 2023) | 68 |
| Gráfico 12 – EMEF Professora Maria Gusmão Britto – IEE observado (2010 - 2023) | 68 |
| Gráfico 13 – EMEF Senador Salgado Filho – IEE observado (2010 - 2023)..... | 69 |
| Gráfico 14 – EMEF Zaira Hauschild – IEE observado (2010 - 2023) | 69 |
| Gráfico 15 – EMEF Clodomir Vianna Moog – IEE observado (2010 - 2023)..... | 71 |
| Gráfico 16 – EMEF Doutor Paulo da Silva Couto – IEE observado (2010 – 2023) ... | 71 |
| Gráfico 17 – EMEF General Mario Fonseca – IEE observado (2010 – 2023)..... | 72 |
| Gráfico 18 – EMEF Maria Emília de Paula – IEE observado (2010 – 2023) | 72 |
| Gráfico 19 – EMEF Professor Álvaro Luís Nunes – IEE observado (2010 – 2023)... | 73 |
| Gráfico 20 – Professor João Carlos von Hohendorff – IEE observado (2010 – 2023) | 73 |
| Gráfico 21 – EMEF Professor José Grimberg – IEE observado (2010 – 2023) | 74 |
| Gráfico 22 – EMEF Professora Otília Carvalho Rieth – IEE observado (2010 – 2023) | 74 |
| Gráfico 23 – EMEF Santa Marta – IEE observado (2010 – 2023)..... | 75 |
| Gráfico 24 – EMEF Senador Alberto Pasqualini – IEE observado (2010 – 2023)..... | 75 |
| Gráfico 25 – EMEF Tancredo Neves – IEE observado (2010 – 2023)..... | 76 |
| Gráfico 26 – EMEF Edgard Coelho – IEE observado (2010 – 2023) | 77 |
| Gráfico 27 – EMEF Francisco Cândido Xavier – IEE observado (2010 – 2023) | 78 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 28 – EMEF João Belchior Marques Goulart – IEE observado (2010 – 2023) | 78 |
| Gráfico 29 – EMEF Maria Edila da Silva Schmidt – IEE observado (2010 – 2023)... | 78 |
| Gráfico 30 – EMEF Padre Orestes João Stragliotto - IEE observado (2010 – 2023) | 79 |
| Gráfico 31 – EMEF Castro Alves – IEE observado (2010 – 2023)..... | 80 |
| Gráfico 32 – EMEF Henrique Maximiliano Coelho Neto – IEE observado (2010 – 2023) | 80 |
| Gráfico 33 – EMEF Paulo Beck – IEE observado (2010 – 2023)..... | 81 |
| Gráfico 34 – EMEF Rui Barbosa – IEE observado (2010 – 2023)..... | 81 |
| Gráfico 35 – EMEF São João Batista – IEE observado (2010 -2023)..... | 82 |
| Gráfico 36 – EMEF Arthur Ostermann – IEE observado (2010 – 2013)..... | 83 |
| Gráfico 37 – EMEF Doutor Osvaldo Aranha – IEE observado (2010 – 2023)..... | 83 |
| Gráfico 38 – EMEF Olímpio Vianna Albrecht – IEE observado (2010 – 2023)..... | 84 |
| Gráfico 39 – EMEF Professor Emílio Meyer – IEE observado (2010 -2023)..... | 84 |
| Gráfico 40 – EMEF Professora Dilza Flores Albrecht – IEE observado (2010 -2023) | 84 |
| Gráfico 41 - Questão 7 - A escola possui mecanismos de acompanhamento das faltas dos estudantes? | 95 |
| Gráfico 42 - Questão 8 - A escola procura identificar os motivos das faltas dos estudantes?..... | 96 |
| Gráfico 43– Questão 9 - A escola possui medidas/ações para atender os(as) estudantes com maior número de faltas? | 97 |
| Gráfico 44– Questão 11 - No dia a dia, os(as) professores(as) oferecem algum suporte específico àqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem? ... | 101 |
| Gráfico 45– Questão 12 - Caso os(as) professores(as) ofereçam propostas diferenciadas, as ações desenvolvidas melhoram os níveis de aprendizagem? | 102 |
| Gráfico 46– Questão 13 - A escola cria medidas/ações, administrativas ou pedagógicas, para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem? | 102 |
| Gráfico 47– Questão 14 - A escola cria medidas/ações, administrativas ou pedagógicas, para atender estudantes em defasagem idade/ano? | 103 |
| Gráfico 48– Questão 15 - Caso haja alguma medida/ação, pode-se afirmar que tem melhorado as condições de aprendizagem e aprovação? | 104 |
| Gráfico 49– Questão 16 - Os processos de ensino e de avaliação, na sua opinião, estão contribuindo para superar as dificuldades de aprendizagem?..... | 105 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 50– Questão 17 - A escola tem informações sobre a quantidade de estudantes que são reprovados(as) a cada ano? | 106 |
| Gráfico 51– Questão 18 - A escola tem conhecimento sobre quais componentes curriculares mais reprovam estudantes? | 107 |
| Gráfico 52– Questão 19 - A escola cria e implementa estratégias de intervenção nos componentes curriculares em que mais reprovam estudantes? | 108 |
| Gráfico 53 – Questão 20 - A escola identifica os motivos das reprovações? | 109 |
| Gráfico 54– Questão 23 - A escola tem informações sobre a quantidade de estudantes que abandonam os estudos durante o ano letivo? | 113 |
| Gráfico 55– Questão 24 - A escola busca identificar os motivos do abandono?..... | 113 |
| Gráfico 56– Questão 25 - A escola adota medidas/ações próprias para trazer de volta estudantes que abandonaram a escola no ano letivo? | 114 |
| Gráfico 57– Questão 27 - A escola tem informações sobre a quantidade de estudantes em situação de evasão anualmente? | 117 |
| Gráfico 58– Questão 28 - A escola busca identificar os motivos da evasão escolar? | 118 |
| Gráfico 59– Questão 29 - A escola adota medidas/ações para trazer de volta estudantes em situação de evasão? | 119 |
| Gráfico 60 – Questão 30 – As medidas/ações tomadas têm gerado bons resultados? | 120 |
| Gráfico 61– Dimensões das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas..... | 122 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Estrutura do questionário utilizado como instrumento de produção de dados | 50 |
| Quadro 2 – Análise de conteúdo do bloco III : situações de faltas dos estudantes | 98 |
| Quadro 3 – Análise de conteúdo do bloco IV: situações de dificuldades de aprendizagem, reprovações e defasagem idade/ano | 110 |
| Quadro 4 - Análise de conteúdo do bloco temático V: situações de abandono escolar | 116 |
| Quadro 5– Análise de conteúdo do bloco temático VI – Situações de evasão escolar | 121 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1– Bairros de São Leopoldo – De acordo com a população residente, área e densidade demográfica e região da rede socioassistencial (2022) | 53 |
| Tabela 2 – Taxa de abandono escolar no ensino fundamental (2010 - 2023) | 58 |
| Tabela 3 – Taxa de reprovação no ensino fundamental (2010 – 2023) | 59 |
| Tabela 4 – Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental (2010 – 2023) | 61 |
| Tabela 5 – Distribuição das escolas municipais de ensino fundamental de acordo com os bairros e as regiões da rede socioassistencial | 62 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 EXCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS POLÍTICAS POR TRÁS DOS NÚMEROS | 18 |
| 1.2 A RELEVÂNCIA SOCIAL E PESSOAL DA PESQUISA | 26 |
| 1.3 OBJETIVOS | 30 |
| 1.3.1 Objetivo geral | 30 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 30 |
| 2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... | 32 |
| 2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO PARA A PESQUISA | 32 |
| 2.2 ABORDAGENS QUALITATIVAS NA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL | 34 |
| 2.3 EXCLUSÃO ESCOLAR E SEUS INDICADORES | 36 |
| 2.4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS..... | 38 |
| 2.4.1 O contexto da prática e a gestão escolar..... | 41 |
| 2.4.2 A abordagem qualitativa e quantitativa como fundamento para a análise do contexto dos resultados | 42 |
| 2.5 FERRAMENTAS TÉCNICO-METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 43 |
| 2.5.1 Indicadores educacionais e indicadores sociodemográficos: recursos para a análise das desigualdades | 43 |
| 2.5.2 Construindo um índice de enfrentamento à exclusão escolar: uma alternativa de indicador educacional | 44 |
| 2.5.3 A fala dos sujeitos gestores das políticas: produção de dados sobre as práticas organizacionais de acompanhamento dos percursos escolares de estudantes | 49 |
| 3 DESIGUALDADES SOCIODEMOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS EM QUESTÃO: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS TERRITÓRIOS DE SÃO LEOPOLDO/RS E DO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO . | 53 |

| | |
|---|------------|
| 4 O ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO/RS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR | 87 |
| 4.1 POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO ESCOLAR E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO LEOPOLDO/RS | 87 |
| 4.1.1 O programa Mais Educa São Leopoldo: uma política educacional para a promoção da permanência escolar | 88 |
| 4.1.2 O projeto Acelera como política de enfrentamento à distorção idade-ano | 89 |
| 4.1.3 O Centro Municipal de Educação Inclusiva Paulo Freire (CEMEI): um aparelho intersetorial para a articulação de políticas e práticas de educação inclusiva | 90 |
| 4.2 PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR PARA O ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO/RS:..... | 94 |
| 4.2.1 Análise do bloco temático III: situações de falta dos(as) estudantes | 95 |
| 4.2.2 Análise do bloco temático IV: situações de dificuldades de aprendizagem, reprovações e defasagem idade/ano..... | 101 |
| 4.2.3 Análise do bloco temático V: situações de abandono escolar | 112 |
| 4.2.4 Análise do bloco temático VI – Situações de evasão escolar | 117 |
| 4.2.5 Análise do bloco temático VII – Comentários e considerações gerais ... | 122 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 128 |

1 INTRODUÇÃO

Considerando a produção de conhecimento na área da educação e as necessidades educacionais do nosso país, a exclusão escolar e as desigualdades educacionais na educação básica ainda são temáticas emergentes no Brasil, sobretudo quando consideramos a sua expressão nos indicadores de fluxo escolar: as taxas de reprovação, abandono, evasão escolar e distorção idade-série. Esses dados não devem ser vistos de forma meramente quantitativa, mas sim considerando o que realmente expressam: a negação, sob forma de exclusão escolar, do direito à educação de crianças e adolescentes.

Esta investigação explora a temática da relação entre a exclusão escolar e as desigualdades educacionais, a partir de um olhar para as políticas e as práticas organizacionais que visam o enfrentamento dessas mazelas. Assim, o estudo está situado no campo da gestão educacional e escolar. Nessa direção, relaciona-se com a teoria da complexidade e com a teoria crítica em uma perspectiva dialógica, que busca compreender as políticas públicas a partir do contexto das práticas do cotidiano escolar. Está vinculada à Linha de Pesquisa 1 – História, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar.

O objeto de estudo está relacionado com o campo das políticas de avaliação em larga escala e dos indicadores educacionais gerados a partir delas e do Censo Escolar. Assim, são analisadas as taxas de reprovação, de abandono escolar e de distorção idade-ano, de forma articulada com indicadores sociodemográficos, para a compreensão da realidade educacional, considerando diferentes territórios. Tomando como base o aporte teórico-metodológico proposto por Stephen Ball (1990) para a análise de políticas públicas entendemos por política pública um ciclo de diferentes contextos interrelacionados, em que interagem o contexto de influência de produção dos textos das políticas, perpassando o contexto da prática e o dos resultados, que, de acordo com o autor, dão início a um novo contexto de influência e assim sucessivamente.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), na última edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios na área da educação (Pnad Educação, 2022), o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentavam a escola era de aproximadamente 6,1% em 2022, o que representa

cerca de 1,1 milhão de jovens excluídos(as) do sistema educacional. Entretanto, a pesquisa supracitada não considera esses fenômenos com relação à etapa do ensino fundamental.

Esses dados podem ser acessados por meio do Censo Escolar, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela avaliação da qualidade da educação brasileira. De acordo com o instituto, a taxa de abandono escolar no ensino fundamental no Brasil, adotando como recorte estatístico as redes públicas municipais, foi de 1,3% em 2022, enquanto na Região Sul do país esse mesmo índice representou 0,5% dos(as) estudantes da etapa. Ao considerarmos o Rio Grande do Sul, as redes públicas municipais apresentaram uma taxa de 1% de abandono escolar em 2022. Expressos em taxas, esses dados podem não parecer alarmantes. Entretanto, ao verificarmos como se expressam em valores absolutos, significa dizer que 84 mil estudantes brasileiros(as) do ensino fundamental estiveram excluídos do ambiente escolar em 2022.

1.1 EXCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS POLÍTICAS POR TRÁS DOS NÚMEROS

Com base no exposto acima e na revisão sistemática da literatura que integrou o projeto de pesquisa precursor do texto que ora apresentamos, a seguir, tecemos considerações sobre as temáticas relacionadas a esta pesquisa. Sabemos que a educação, enquanto campo de disputa política e material, não pode ser reduzida a números. No entanto, os indicadores educacionais são artefatos políticos, pois escolhem o que medir, como medir e, sobretudo, quais realidades tornar visíveis ou ocultar. Fundamental é, portanto, ao debate sobre as políticas educacionais e a qualidade da educação, a discussão semântica do termo qualidade e de seus indicadores.

Assumir a gestão educacional e escolar como campo de estudo produz frutos profícuos à pesquisa no âmbito das políticas educacionais para a educação básica. Nesse sentido, entendemos que a trajetórias das políticas perpassa o campo da gestão, reinterpretada e direcionada aos demais atores sociais da comunidade escolar de múltiplas formas, de acordo com o entendimento produzido pelos atores sociais (Ball, S.; Maguirre, M.; Braun, A., 2016, p. 12).

Embora possamos afirmar que a discussão sobre os indicadores de qualidade da educação básica tenha se mantido emergente na pesquisa em educação, sobretudo ao considerarmos o campo das políticas educacionais, vemos que, recentemente, poucos são os estudos que tensionam as relações dos indicadores educacionais com indicadores sociodemográficos (Souza, 2019). Na mesma direção, entre estudos que tomam a gestão educacional e escolar na educação básica como campo de análise, poucos são os que correlacionam indicadores de diferentes naturezas na análise de seus objetos de estudo (Gatti, 2004).

Contudo, no campo das políticas educacionais, diversos são os estudos que abordam a influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras, sobretudo quando consideramos a educação básica como campo empírico. Nesse cenário, as pesquisas têm revelado o caráter meritocrático e gerencialista das políticas de avaliação em larga escala para a educação básica e as consequências catastróficas que a adoção de concepções de qualidade fundamentadas na performance e nos resultados educacionais, assim como a leitura descontextualizada de seus indicadores trazem para as comunidades escolares (Werle, 2011; Corsetti, 2015).

Em outras palavras, nas últimas duas décadas, temos colhido os frutos da adoção do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como principal indicador de qualidade da educação básica brasileira. Os efeitos dessa política de avaliação em larga escala já foram demonstrados nas mais distintas dimensões da educação, tanto nas práticas docentes, curriculares e de avaliação, quanto nas de gestão educacional e escolar, na interlocução com as políticas curriculares dos territórios e do sistema educacional brasileiro.

Destarte, destacamos que nos posicionamos contra a visão reducionista que entende o IDEB enquanto expressão da qualidade educacional e como principal indicador para balizar as políticas educacionais. Adotamos esse posicionamento epistemológico fundamentado na compreensão de que a educação tem caráter político, emancipatório e crítico, opondo-nos à visão de uma educação bancária, aos moldes meritocráticos do neoliberalismo (Freire, 1987). Assim, contrapomo-nos ao ideário que adota como expressão da qualidade educacional das escolas brasileiras um indicador composto pelas notas obtidas em teste padronizados, que aferem proficiência em apenas duas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática, em seu cruzamento com dados de fluxo escolar.

Com relação a esse último aspecto, cabe destaque, no tocante ao fluxo escolar, observamos uma grande gama de estudos que analisam seu desenvolvimento histórico na educação brasileira, sobretudo quando tomamos como recorte temporal as duas últimas décadas. Nos que dizem respeito à educação básica, muitos debruçam-se sobre fenômenos como a reprovação e o abandono escolar, seja no ensino fundamental (Prado, 2019; Abade, 2020; Pinel, 2021) ou no ensino médio (Fritsch; Vitelli; Rocha, 2014; Fritsch, 2015; Fritsch; Vitelli; Silva, 2019).

De forma ampla, podemos dizer que a pesquisa educacional tem apontado para fatores multidimensionais, correlacionados às condições de vida dos estudantes (sociodemográficas, de acesso aos demais direitos sociais e a redes de apoio institucional ou não) e a seus percursos escolares (como histórico de reprovações, distorção idade-ano, acompanhamento pedagógico) como principais fatores que incidem sobre a exclusão escolar. (Gentilli, 2009; Soligo, 2013; Sampaio; Oliveira, 2015).

Nessa mesma direção, Pinel (2021) analisa as causas e as consequências do abandono escolar, que é um dos indicadores da exclusão escolar. O estudo identifica que o abandono escolar está relacionado a fatores como a pobreza, a violência, o trabalho infantil, a gravidez precoce, a falta de interesse e de motivação, a baixa autoestima, a dificuldade de aprendizagem, a falta de apoio familiar e escolar, entre outros. O autor também mostra como o abandono escolar compromete o desenvolvimento integral dos estudantes, que ficam privados do acesso aos conhecimentos científicos, culturais e artísticos, e do exercício da cidadania. Por fim, ressalta como o abandono escolar afeta negativamente a sociedade, que perde potenciais sujeitos críticos e transformadores (Pinel, 2021).

Ao diferenciar a evasão escolar do abandono escolar, conceituando a evasão como a saída definitiva do estudante do sistema escolar, enquanto o abandono é a saída temporária ou intermitente, o autor também discute as causas e as consequências da evasão escolar, que são semelhantes às do abandono escolar, mas com maior gravidade. Não obstante, enfatiza como a evasão escolar representa a negação do direito à educação, que é um direito humano fundamental e um dever do Estado. O autor ainda propõe algumas estratégias para prevenir e combater a evasão escolar, como a ampliação da oferta de vagas, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a articulação entre a escola e a

comunidade, a implementação de políticas públicas de assistência social, saúde, cultura, lazer, entre outras (Pinel, 2021).

Com relação à distorção idade-série, Pinel (2021) define como a situação em que o estudante está matriculado em uma série ou ano escolar inadequado para a sua idade. O autor explica que a distorção idade-ano ou idade-série é um dos indicadores da qualidade da educação, que reflete os problemas de fluxo e de rendimento escolar. Além disso, examina as causas e consequências, que estão associadas a fatores como a reprovação, a infrequência, o abandono, a evasão, a matrícula tardia, a falta de vagas, a inadequação curricular, a defasagem de aprendizagem, entre outros. Assim, ainda aponta como a distorção idade-ano ou idade-série afeta o processo de ensino e aprendizagem, gerando desmotivação, desinteresse, indisciplina, baixo desempenho, dificuldade de interação, discriminação, bullying, entre outros (Pinel, 2021).

Pinel (2021) aborda a reprovação como um dos fatores que contribuem para a distorção idade-ano, o abandono e a evasão escolar. Questiona a eficácia e a legitimidade da reprovação como um instrumento de avaliação e de controle da qualidade da educação, argumentando que a reprovação é uma prática seletiva, excludente e punitiva, que penaliza os estudantes em condições desiguais que não se adaptam aos padrões e às exigências do sistema escolar também desigual. Nesse sentido, critica a reprovação como uma forma de violência simbólica, que estigmatiza e marginaliza os estudantes reprovados, que são rotulados como fracassados, incapazes e indesejáveis. Assim, o estudo caracteriza a exclusão escolar, as desigualdades educacionais e sociais como fenômenos complexos, multifatoriais e interrelacionados. Como horizonte para seu enfrentamento, propõe alternativas pedagógicas à reprovação, como a avaliação formativa, a progressão continuada, a recuperação paralela, a aceleração de aprendizagem, entre outras. Entretanto, conforme mencionamos, também destaca a necessidade de ações em nível macro, por meio da implementação de políticas públicas nas áreas da assistência social, saúde, lazer e cultura, reforçando o caráter multidimensionalidade do fenômeno da exclusão (Pinel, 2021).

Nesse sentido, julgamos fundamental elucidamos aqui nosso entendimento sobre a exclusão escolar e como abordamos esse conceito ao longo do estudo. De imediato, salientamos que o sentido dado ao termo ao longo da pesquisa está vinculado ao direito à educação básica, não apenas de acesso, mas de ter condições

de permanência e de aprendizagem na escola. Nesse sentido, essa abordagem se aproxima do conceito de expulsão escolar proposto por Fritsch e Pasinato (2024), que, ao refletir sobre o percurso escolar das juventudes brasileiras, demonstra como as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, somadas a uma política educacional meritocrática, cujo léxico responsabiliza os sujeitos de direito por suas trajetórias, produz um sistema educacional que literalmente expulsa crianças e adolescentes das escolas. Portanto, é nesse sentido que entendemos o processo de exclusão escolar aqui e como, mais adiante, o apresentamos sob a forma de indicador de enfrentamento à exclusão escolar, como um processo que culmina na perda do vínculo com a escola, que, conforme vimos, muito embora seja multidimensional, apresenta dimensões históricas, políticas e pedagógicas, vinculada à reprovação, à distorção idade-ano, fatores, muitas vezes, produzidos pelo próprio sistema educacional (Fritsch; Pasinato, 2024).

Tendo esses debates emergentes em mente e considerando os indicadores de qualidade da educação e no bojo da complexidade do fenômeno da exclusão, vemos como fundamental uma abordagem em interlocução com outros indicadores sociais. Mais que isso, é necessário e urgente o debate sobre os efeitos danosos da abordagem do IDEB como expressão da qualidade da educação básica, uma vez que o índice não considera aspectos como as desigualdades sociodemográficas, que, comprovadamente, figuram como fortes influenciadoras dos resultados (Souza, 2016; 2019).

Nesse contexto, registramos que, na mídia e no debate político, frequentemente o IDEB figura como balizador de análises sobre a educação básica, sobretudo a de caráter público, e sobre as políticas educacionais. Daí, portanto, a necessidade de continuarmos refletindo sobre sua adoção, seus propósitos e seus usos. Ora, se já sabemos dos múltiplos fatores que o influenciam, fatores sobretudo correlacionados às desigualdades sociais, não caberia continuarmos questionando sua adoção como indicador de expressão da qualidade educacional? Mesmo que consideremos que não, tendo em vista que é capaz de aferir certos aspectos, cabe ainda a pergunta sobre a atenção dada a sua composição e como ele vem sendo utilizado para elaboração e implementação de políticas que visem mitigar questões como o abandono escolar e a reprovação, fatores que o constituem, ou se temos dado atenção redobrada apenas às aferições de proficiência, considerando o currículo e as práticas docentes como problema para o desempenho. Essas questões nos levam a

outra: a produção de leituras descontextualizadas e seus efeitos, uma vez que não refletem à luz das desigualdades, tanto educacionais quanto sociais, enfrentadas pelas comunidades escolares (Freitas, 2014).

Se sabemos que as desigualdades sociais são fatores que influenciam fortemente a exclusão escolar, expressa em diferentes dimensões, como a reprovação e o abandono escolar, por que permanecemos tomando como indicadores de qualidade da educação um índice que não toma como centrais essas questões em sua composição? Ainda nesse sentido, considerando que os estudos no campo da educação têm comprovado diversos efeitos danosos.

Mais que isso, a permanência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como principal indicador de qualidade educacional no Brasil não é um mero equívoco técnico, mas um sintoma de uma tensão filosófica profunda: a busca por reduzir o *ethos* da educação a números, em um mundo que insiste em medir o imensurável. Se as críticas ao IDEB são robustas — destacando sua fragilidade metodológica, sua dependência de variáveis socioeconômicas e sua incapacidade de capturar dimensões essenciais como criatividade, pensamento crítico ou equidade —, sua persistência revela uma narrativa mais ampla sobre poder, controle e a ilusão da racionalidade instrumental.

O IDEB nasce de uma epistemologia positivista, herdeira do século XIX, que crê na possibilidade de traduzir realidades complexas em índices objetivos. Esse reducionismo, porém, ignora que toda métrica é uma construção política. Ao eleger aprovação e desempenho em testes padronizados como critérios únicos, o IDEB opera sob a lógica de que *o que não pode ser medido não existe*. Essa visão não apenas desumaniza a educação, como reforça hierarquias: escolas em territórios periféricos, onde alunos enfrentam vulnerabilidades estruturais, são penalizadas duplamente — pela falta de recursos e pela métrica que naturaliza a exclusão (Freitas, 2002).

Governos e gestores públicos aderem ao IDEB não por ingenuidade, mas por pragmatismo. Em um sistema educacional continental e desigual, números oferecem a ilusão de controle. Metas bianuais, rankings e bonificações por desempenho criam uma teatralidade da eficiência, onde o que importa não é a transformação social, mas a adesão a um ritual de produtividade. A educação, assim, torna-se um simulacro: escolas treinam alunos para provas, professores viram técnicos de conteúdo, e a

aprendizagem, que deveria ser um processo dialógico, é substituída por um jogo de estratégias para inflar indicadores (Freitas, 2014).

Nessa direção, o IDEB é também um artefato do neoliberalismo, que converte direitos em produtos e cidadãos em consumidores. Ao vincular financiamento e reputação institucional ao índice, o Estado opera uma mercantilização da educação, onde escolas competem por sobrevivência em um mercado regido por métricas. Nesse cenário, a culpa pelo fracasso é transferida para indivíduos ("professores incompetentes", "alunos desinteressados"), enquanto estruturas como a precarização do trabalho docente ou a segregação urbana permanecem intocadas. A desigualdade, assim, não é um problema a ser resolvido, mas um dado a ser gerenciado.

Persistir no uso do IDEB, apesar de seus efeitos, é compactuar com uma visão de mundo que reduz a educação a um mecanismo de ajuste técnico, não a um processo de emancipação. Romper com essa lógica exige coragem para abraçar indicadores pluralistas — que incluam participação comunitária, desenvolvimento socioemocional e justiça curricular — e reconhecer que a qualidade educacional não cabe em planilhas. Como lembrou Paulo Freire, a educação verdadeira é um ato político de "leitura do mundo", e nenhum índice substituirá a ousadia de reinventar a escola como espaço de diálogo (Freire, 1987).

Enquanto o IDEB continuar sendo utilizado como expressão da qualidade da educação básica e como balizador para a elaboração de políticas de enfrentamento à exclusão escolar, seguiremos confundindo educação com performance e resultados. Nesse reducionismo, perderemos de vista o mais importante: a possibilidade de sonharmos com um futuro que não repita as exclusões do passado e que se pautem fundamentalmente pela formação humana.

Assim, a partir de uma abordagem crítica das políticas de avaliação em larga escala e dos indicadores de qualidade da educação básica brasileira, é necessário o total rompimento com o paradigma neoliberal vigente. Em outras palavras, se operamos com conceitos como equidade, desigualdades e exclusão educacional, é fundamental que viabilizemos operar com outros indicadores educacionais, que tomem as mazelas das desigualdades educacionais como centrais em sua formulação ou que deem conta, a partir de uma leitura articulada a de outros indicadores, de considerar as desigualdades sociais e educacionais em análise.

Frequentemente, o termo *fracasso escolar* tem sido utilizado para caracterizar os fenômenos da reprovação, do abandono e da evasão escolar (Souza, 2019).

Entretanto, esse conceito demonstra o caráter de responsabilização dos sujeitos de direito da educação por suas trajetórias. Na sintaxe da exclusão escolar, o verbo abandonar, verbo de ação, frequentemente é empregado tendo como sujeito agente o(a) estudante: “o estudante abandonou os estudos ao longo do ano letivo”. Do mesmo modo, ao dizermos que “o estudante reprovou”, responsabilizamos os sujeitos de direito por falhas do Estado, pela ausência ou ineficácia das políticas públicas. Ao fazermos isso, excluímos todas as desigualdades sociais do nosso horizonte de análise, produzindo sentidos distorcidos e reducionistas.

Sabemos que, além das desigualdades sociodemográficas e de outros fatores intervenientes nas trajetórias escolares, fenômenos como a reprovação e a distorção idade-série podem produzir processos de exclusão, de caráter temporário ou permanente, dos sujeitos de direito da educação básica. Os dados que expressam esses fenômenos, as taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono, ainda ocupam o lugar de indicadores de qualidade da educação, uma vez são consideradas na composição do IDEB. Nessa perspectiva, seria raso vermos tais fenômenos como indicadores de sucesso ou de fracasso escolar. Em vez disso, seria mais adequado tratarmos essas taxas como expressão dos processos de exclusão escolar ou como indicadores de processos produtores de exclusão.

Ao nos fundamentarmos em uma visão de qualidade da educação baseada em justiça social e curricular, precisamos construir indicadores de qualidade da educação que tomem o enfrentamento às desigualdades educacionais como elementos centrais em sua formulação. Desse modo, adotamos uma perspectiva por meio da qual possamos identificar com maior nitidez as características de cada contexto educacional das escolas que compõem a empiria. Além disso, buscamos identificar e analisar as práticas de gestão para o enfrentamento à exclusão. Sobre o conceito de justiça social e sua relação com as políticas e práticas efetivadas nas escolas, bem como com as avaliações externas, concordamos com Leite; Monteiro e Sampaio (2023)

A avaliação da concretização dessas políticas pode contribuir para promover equidade e justiça social se fornecer informação útil que apoie as escolas em processos de reflexão [...] para a implementação de práticas escolares promotoras de um maior equilíbrio entre a dimensão distributiva e, também, de reconhecimento e representação (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023, p. 110).

A tese que defendemos é de que há uma forte influência das desigualdades sociodemográficas no aprofundamento das desigualdades educacionais e na produção de processos de exclusão escolar e de privação do direito à educação de crianças e adolescentes. Nesse contexto, ainda nos cabe como questão: em que medida essa influência se dá também na adoção de práticas de gestão escolar e educacional para o enfrentamento à exclusão e como se dá sua expressão nos indicadores de qualidade da educação básica e nos dados que os compõem?

1.2 A RELEVÂNCIA SOCIAL E PESSOAL DA PESQUISA

Neste estudo, buscamos, por meio de uma análise das práticas e políticas de enfrentamento à exclusão escolar articulada a uma visão crítica dos indicadores educacionais em interface com indicadores sociodemográficos, compreender como se dá a expressão dos fenômenos de exclusão escolar nas escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Educação Básica São Leopoldo. Assim, pelo exposto, identificamos que a pesquisa tem relevância social e acadêmica no sentido de que supre uma lacuna referente à investigação da relação entre os processos de exclusão escolar, as práticas de gestão educacional e escolar para o seu enfrentamento e as desigualdades sociodemográficas dos territórios. Além disso, propomos uma alternativa de indicador para o enfrentamento à exclusão.

Ao pensarmos sobre a relevância social do estudo, assumimos o papel de amigo crítico (Leite; Marinho, 2021) da rede municipal de educação de São Leopoldo/RS, nosso campo empírico, conforme explicitado em capítulo específico, uma vez que nos aproximamos da rede não como observadores externos, mas enquanto agentes engajados na realidade educacional analisada. Nesse sentido, os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa encontram seus fundamentos na pedagogia histórico-crítica, que nos traz como imperativo a crítica que supere o reprodutivíssimo (Saviani, 2021).

Do ponto de vista da relevância pessoal, esta investigação encontra lugar na trajetória deste pesquisador enquanto forma de problematizar a realidade educacional na qual estou inserido enquanto profissional da educação básica. Sou professor da rede pública municipal de São Leopoldo, cidade que me acolheu desde os meus

estudos na graduação, no curso de Letras da Unisinos, beneficiário do Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Um ano após ingressar na universidade, em 2012, fui convidado por uma colega a participar de um processo seletivo para uma bolsa de iniciação científica junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, no grupo de pesquisa da Profa. Dra. Berenice Corsetti. Naquele momento, minha orientadora pesquisava as influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira, tendo seu projeto de pesquisa vinculado ao Observatório da Educação - CAPES.

A experiência de iniciação científica, que me acompanhou durante quase toda a graduação, foi decisiva para a definição do tema do trabalho de conclusão de curso, correlacionado à pesquisa da minha orientadora, que tinha o município de Novo Hamburgo/RS como campo empírico, mas tendo especial atenção às desigualdades educacionais, uma vez que as desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem no sistema educacional sempre me mobilizaram enquanto estudante, docente e pesquisador em formação.

Por meio do estudo das bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), instituição na qual trabalhei no processo de gestão de dados do Censo 2010, busquei mapear conjuntos de dados que pudessem oferecer leituras sobre as características sociodemográficas dos territórios nos quais as escolas públicas de rede municipal de ensino de Novo Hamburgo estavam situadas, articulando análise desses dados à análise de dados educacionais (Souza, 2016).

Os primeiros ensaios de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso e a experiência com a iniciação científica me levaram ao processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Educação da Unisinos. O desempenho no processo seletivo e a bolsa CAPES – Proex possibilitaram o desdobramento dos estudos em nível de mestrado em 2016, período em que também ingressei como docente na rede pública estadual de educação. No mestrado, foi possível aprofundar a discussão metodológica a respeito da análise de dados educacionais, quando, juntamente com a minha orientadora, Profa. Dra. Berenice Corsetti, nos debruçamos sobre parte da realidade educacional da rede pública municipal de Canoas, município que apresentava especial preocupação com a avaliação da qualidade da educação. A análise apontou para uma forte correlação entre as condições socioeconômicas dos bairros e os indicadores educacionais das escolas situadas neles (Souza, 2019).

Após concluir o mestrado em 2019, segui atuando como professor do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, no município de Triunfo, sempre vinculado ao grupo de pesquisa da professora Berenice quando, em 2020, foi decretada a pandemia da covid-19. Diante da emergência sanitária enfrentada em todo o planeta, me vi vulnerável e preocupado com a minha vida e com a vida de todos. O isolamento social imposto pelas questões sanitárias fez com que perdêssemos o contato com nossos estudantes e meses se passaram enquanto esperávamos pela ação dos governos pela vacina e por formas de garantirmos o direito à educação em meio a tudo que acontecia. Sem uma política educacional estruturada, naquele momento, as conversas por aplicativo e a troca de algumas atividades eram a orientação da mantenedora, enquanto pouco estudantes tinham acesso à internet e muitos enfrentavam os efeitos terríveis que a pandemia trouxe para todos.

A precarização do trabalho docente, a valorização de propostas pedagógicas “tarefeiras” em plataformas digitais foram as “saídas” encontradas na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que não priorizou a distribuição de recursos aos estudantes que não tinham mais acesso sequer à internet, à merenda escolar e passavam por insegurança alimentar. Em contraste a esse contexto, frequentes eram as notícias vindas do município de São Leopoldo, que rapidamente organizou a distribuição de alimentos às famílias dos estudantes da rede pública municipal e que garantiu o retorno às atividades presenciais apenas com a vacinação dos profissionais da educação garantida. Com relação aos governos responsáveis pelas políticas públicas do período, destacamos que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul esteve sob a gestão do Governador Eduardo Leite, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), enquanto o Prefeito Ary Vanazzy, do Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente da Prefeitura Municipal de São Leopoldo.

Nesse período, estava me preparando para o concurso público para o cargo de professor no município de São Leopoldo. Assim, surgiu o interesse em investigar a realidade educacional do município, reconhecido pelas suas práticas em Educação em Direitos Humanos (EDH) e pelas políticas educacionais de inclusão.

Em 2021, ao ingressar no curso de doutorado, fui acolhido pela minha orientadora, Profa. Dra. Rosangela Frisch, em seu grupo de pesquisa. As relações constituídas no grupo e com a pesquisa que minha orientadora desenvolveu, também tendo como campo empírico a rede pública municipal de São Leopoldo, com enfoque

nas políticas e práticas pedagógicas, de gestão educacional e escolar, fizeram com que esta pesquisa, aos poucos, fosse se configurando nas linhas apresentadas a seguir.

Destaco ainda que a pesquisa se relaciona intrinsecamente com a trajetória profissional deste pesquisador, uma vez que, em 2022, passo a atuar como professor de Língua Portuguesa na rede pública municipal de educação básica de São Leopoldo. Entre 2023 e 2024, a convite da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, veio a oportunidade de atuar no âmbito da gestão educacional, junto ao Núcleo de Busca Ativa Escolar. Essa experiência oportunizou uma visão crítica sobre os indicadores educacionais, uma vez que o núcleo se configurava enquanto assessoria às escolas no enfrentamento ao abandono escolar, realizando a busca ativa por meio de visitas domiciliares aos(às) estudantes em situação infrequência nas aulas.

Em termos de estrutura, a pesquisa está organizada da seguinte forma: o capítulo um traz a introdução à pesquisa, uma contextualização no cenário da pesquisa em educação, apresentando conceitos importantes para o seu desenvolvimento, e é resultado de uma revisão sistemática da literatura sobre estudos que abordam a evasão e o abandono escolar tomando como campo empírico o ensino fundamental, publicados nos últimos cinco anos. Apresenta estudo, seus objetivos gerais e específicos, sua relevância pessoal, social e acadêmica.

O capítulo dois refere-se aos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa. Nesse sentido, aborda as principais teorias que orientam tanto as escolhas metodológicas quanto a análise desenvolvida. É dividido em duas seções: a primeira aborda as referências teórico metodológicas e a segunda os procedimentos técnico-metodológicos empregados para produção e análise dos dados. Além disso, detalha os três conjuntos de dados analisados pela pesquisa: as práticas de gestão educacional e escolar; os indicadores sociodemográficos; e os indicadores educacionais.

O terceiro capítulo do estudo está relacionado com a apresentação do campo empírico escolhido para a pesquisa e com análise das desigualdades sociodemográficas e educacionais nas escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Leopoldo. Traz, nesse sentido, uma caracterização do contexto educacional analisado

O quarto capítulo traz uma análise das políticas e práticas de gestão educacional e escolar para o enfrentamento à exclusão escolar. Dividido em duas seções, apresentamos um primeiro momento um mapeamento das políticas educacionais que visam contribuir para o enfrentamento à exclusão escolar, que representam as práticas de gestão educacional. Em seguida, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir da aplicação do questionário descrito no capítulo dois, referente à metodologia da pesquisa. Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais referentes à pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Compreender os efeitos de desigualdades educacionais e sociodemográficas na exclusão escolar, considerando as práticas de gestão educacional e escolar para o seu enfrentamento, e na negação da garantia ao direito à educação básica nos diferentes territórios do município de São Leopoldo/RS.

1.3.2 Objetivos específicos

Com o intento de desenvolvermos estratégias metodológicas que nos conduzam ao objetivo geral deste estudo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos enquanto movimentos de pesquisa:

- a) mapear as políticas educacionais no território de São Leopoldo que tenham como propósito a garantia do direito à educação no enfrentamento à exclusão escolar;
- b) caracterizar as desigualdades educacionais e sociodemográficas nos diferentes territórios do município de São Leopoldo/RS;
- c) analisar as práticas de gestão escolar para o acompanhamento da trajetória escolar de estudantes no ensino fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo/RS;

- d) compreender a expressão das desigualdades educacionais e da exclusão escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de ensino fundamental de São Leopoldo/RS;
- e) propor uma alternativa de indicador de qualidade da educação básica fundamentado no enfrentamento à exclusão escolar.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado a elucidar ao leitor os fundamentos teóricos que orientam o desenvolvimento deste estudo. Buscamos delinear os principais pressupostos que balizam as escolhas metodológicas e a análise proposta como um todo. Assim, procuramos evidenciar o percurso da pesquisa e apresentamos a metodologia em dois momentos: o primeiro fala das perspectivas teóricas que orientam a metodologia do estudo e o segundo se refere às ferramentas técnico-metodológicas empregadas na seleção, coleta e análise dos dados.

2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO PARA A PESQUISA

Pensar a educação contemporânea é um fazer necessário não somente à pesquisa em educação, mas à sociedade como um todo. Compreender a educação contemporânea em sua relação com o contexto histórico e político, sociológico e cultural, portanto, é fundamental para que possamos produzir sentidos coerentes sobre ela. Entender a escola à luz desses contextos é, nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani, que nos oferece orientações teórico-metodológicas para o estudo ora delineamos, uma vez que

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2021, p. 80 - grifos do autor).

Haja vista que este estudo visa promover uma discussão sobre as práticas de enfrentamento à exclusão escolar na Rede Pública Municipal de Educação Básica de São Leopoldo/RS e as desigualdades sociodemográficas dos territórios, expressas nos indicadores socioeconômicos e demográficos, e as desigualdades educacionais, expressas pelos indicadores educacionais, a pedagogia histórico-crítica assume o papel de fundamento teórico para seu desenvolvimento. Destacamos que, aqui, não

assume caráter instrumental, mas sim de fundamento epistemológico que orienta a análise.

Compreendemos como importante a análise de políticas educacionais, assim como dos indicadores de qualidade da educação, em sua interrelação com seus contextos, sobretudo o contexto das práticas sociais, pois "as políticas são práticas sociais contestadas, traduzidas e reinterpretadas nos contextos locais" (Ball, 2014, p.17), são "a ação-reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, num movimento dialético que integra teoria e prática, sujeito e contexto histórico." (Freire, 1996, p.25). Nesse sentido, oferece-nos a possibilidade do aprofundamento da compreensão que temos sobre nosso objeto de pesquisa, evitando a produção de sentidos literais e percebendo a complexidade da educação à luz das transformações da sociedade e de seu desenvolvimento histórico. É nesse sentido que seu papel enquanto marco teórico-metodológico é definido aqui, assumindo que

Na abordagem epistemológica, o materialismo histórico-dialético confirma a necessidade em se compreender o conhecimento como uma construção social através da história que, não sendo independente das estruturas sociais nem completamente imerso nelas, possui uma relação biunívoca de determinação (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

Nessa direção, vemos a educação em seu caráter histórico e dialético, compreendendo-a em permanente diálogo com seu(s) contexto(s), sendo influenciada por ele(s), mas também exercendo influência. Enquanto fundamento teórico, configura-se também em orientação metodológica, uma vez que

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade (Corsetti, 2010, p. 89).

Em outras palavras, adotamos essa perspectiva ao tensionarmos o IDEB como expressão da qualidade da educação básica e, mais adiante, ao desenharmos uma proposta de indicador de enfrentamento à exclusão alternativo a ele, composto fundamentalmente por dados que podem caracterizar o enfrentamento à exclusão escolar. Como efeito, visamos também uma proposta que desloque, ao menos em alguma medida, surja como contra-argumento ao caráter reducionista do IDEB, centrado nos resultados e nas ideias de sucesso e de fracasso escolar.

Por essa via, desejamos avançar, mesmo que de forma tímida, na direção de uma concepção de qualidade da educação fundamentada na justiça social e que toma como central na construção de seus indicadores o enfrentamento às desigualdades expressas na exclusão escolar. Assim, mais que analisar ou compreender os fenômenos educacionais, buscamos, por meio da pesquisa em educação, propor alternativas para os becos encontrados nos caminhos que levam ao direito à educação.

2.2 ABORDAGENS QUALITATIVAS NA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Considerando que este estudo se propõe à análise de um conjunto diverso de dados, mais bem explicitados no capítulo metodológico, consideramos importante a necessidade de refletirmos sobre o uso desses dados, sobretudo os quantitativos, na pesquisa em educação no Brasil. Mais que isso, ainda de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica discutidos anteriormente, é necessário compreendermos o desenvolvimento histórico dessas abordagens e suas implicações enquanto instrumento metodológico. De modo amplo, no campo da educação, podemos afirmar que a abordagem de dados quantitativos nas pesquisas acadêmicas ainda é rara. Além disso, os poucos estudos concentram-se majoritariamente na área das políticas de avaliação da educação e sobre rendimento escolar (Gatti, 2004).

Se considerarmos os estudos sobre currículo e formação de educadores(as), tanto em nível *lato sensu* quanto *stricto sensu*, há décadas, as metodologias que articulam análises qualitativas de dados quantitativos vêm sendo abandonadas. Os efeitos desse fenômeno incorrem

[...] na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, *a priori* (Gatti, 2004, p.13).

Conforme aponta a autora, um dos efeitos produzidos pelo abandono das abordagens qualitativas articuladas às quantitativas é uma compreensão literal dos dados educacionais. Esses efeitos podem ser desastrosos quando consideramos o Estado e o desenvolvimento de políticas educacionais, que frequentemente aborda

dados educacionais na construção de argumentos para as mais diversas ações, como o financiamento da educação pública, a determinação de currículos e as discussões sobre como os dados configuram-se em indicadores de qualidade da educação (Gatti, 2004).

A título de exemplo do que descrevemos acima, podemos entender o estabelecimento de *rankings* entre escolas, baseados em uma leitura descontextualizada de dados educacionais quantitativos, o que gera estigmas e pré-conceitos, uma cultura de competição, que desconsidera os efeitos das desigualdades sociais nas trajetórias dos e das estudantes e a relação entre a escola e o contexto social no qual está inserida (Corsetti, 2015). O uso descontextualizado dos dados quantitativos que emerge desse tipo de abordagem configura-se em faceta perversa das políticas educacionais, sobretudo as de avaliação externa. Assim, vemos que

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer (Gatti, 2004, p. 14).

Ainda nessa perspectiva, a autora avança ao estabelecer, a partir de uma revisão sistemática da literatura, categorias para a produção, sistematização e análise de dados quantitativos no campo da educação, organizando o uso desses dados a partir de três dimensões diferentes, baseadas em suas possibilidades de aplicação: os dados métricos; os dados ordenados; e os dados categoriais.

A primeira dimensão de dados diz respeito aos dados métricos. Esse conjunto refere-se àqueles dados referentes à medição para verificar uma ocorrência a partir de uma escala numérica. Utilizados sobretudo para descrever, comparar e caracterizar territórios, um exemplo dessa dimensão de dados são as medidas espaciais de uma área geográfica. Quando combinados com outros dados, podem oferecer chaves de leitura sobre dimensões, distribuições e concentrações a partir de escalas (Gatti, 2004, p. 15).

Outra dimensão descrita pela autora diz respeito àqueles dados chamados ordenados. A organização desse conjunto está relacionada com sua aplicabilidade por meio de ordenação. Em outras palavras, dizem respeito ao estabelecimento de uma ordem verticalizada a partir de uma escala descende ou decrescente (Gatti, 2004, p. 15). Como exemplo no campo das políticas de avaliação da educação básica

brasileira, podemos tomar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, na prática, estabelece *rankings* de desempenho entre as escolas.

A terceira, chamada de dados categoriais ou categóricos, diz respeito àqueles dados estabelecidos a partir da definição de categorias prévias, de cunho qualitativo. Os dados sociodemográficos são um exemplo desse conjunto. Eles são gerados e sistematizados a partir de categorias a priori, como de raça/etnia, trabalho, renda, sexo, escolaridade etc. Por terem uma intersecção com categorias qualitativas, de acordo com Gatti (2004, p. 14), essa classe de dados oferece a possibilidade de um agrupamento categórico de acordo com a empiria observada. Assim, possibilita ainda a análise do desenvolvimento histórico longitudinal dos dados, caracterizando recortes temporais e espaciais com maior profundidade. Em síntese, a partir de uma contextualização teórico-metodológica adequada, o estudo desses dados permite:

1. análises do estado, da situação geral, ou associada a determinados fatores, em relação a problemas sociais/educacionais, pelo agrupamento de dados, pelo cálculo de taxas ou indicadores simples ou mais complexos; 2. análises de movimento, que propiciam perspectivas sobre ocorrências ao longo de um certo período de tempo (um ano, vários anos, décadas, etc.) evidenciando a dinâmica dos eventos (Gatti, 2004, p.15).

Consonante, cabe destaque de que a análise multidimensional de dados permite à pesquisa em educação uma leitura crítica das correlações entre os dados educacionais e os dados sociodemográficos, ao verificarmos em que medida as desigualdades sociais dos diferentes territórios influenciam na trajetória de estudantes das escolas localizadas nesses territórios. A seguir, versamos sobre a expressão das desigualdades sociodemográficas e suas possibilidades de análise articuladas às perspectivas teórico-metodológicas que até aqui dispomos.

2.3 EXCLUSÃO ESCOLAR E SEUS INDICADORES

Para finalizarmos este capítulo de discussão teórica, mas sem a intensão de esgotarmos qualquer discussão conceitual, explicitamos a seguir como operamos com o conceito de exclusão escolar. Nessa direção, buscamos elucidar ao(à) leitor(a) seu emprego ao longo de toda a análise desenvolvida, assim como sua importância ao discutirmos nosso objeto de estudo.

Destacamos que concordamos com Gentili (2009), que nos ajuda a compreender as dinâmicas de exclusão a partir da perspectiva do direito à educação.

O autor caracteriza os fenômenos de exclusão como multidimensionais e complexos. Para ele, a exclusão educacional não se limita à mera ausência física nas instituições de ensino, mas se constitui como um fenômeno relacional complexo. Assim, argumenta que a privação do direito à educação não decorre apenas da falta de acesso à escola, mas de dinâmicas sociais que subjugam determinados grupos a condições precárias de escolarização, seja por meio de negação histórica, como ocorreu no passado, ou pela inclusão perversa em sistemas que reproduzem desigualdades. Nesse sentido, mesmo com a expansão do acesso, a qualidade educacional permanece restrita a parcelas privilegiadas, enquanto os setores populares são submetidos a estruturas escolares que perpetuam barreiras simbólicas e materiais, esvaziando o potencial democrático da educação enquanto direito fundamentalmente humano.

Ainda segundo Gentili (2009), a inclusão constitui-se como um processo contínuo e multidimensional, que demanda a superação efetiva das estruturas políticas, econômicas e culturais responsáveis pela perpetuação histórica da exclusão. O autor ressalta que, embora avanços como a ampliação do acesso a direitos ou a redução de práticas segregadoras representem conquistas relevantes, tais progressos não equivalem à consolidação plena desses direitos. Isso ocorre porque a mera atenuação de obstáculos históricos não garante a transformação estrutural necessária para assegurar condições equitativas de exercício democrático do direito à educação.

No contexto educacional, por exemplo, a expansão do acesso à escolarização na América Latina ao longo do século XX, acompanhada do reconhecimento legal da obrigatoriedade escolar, não se traduziu automaticamente em inclusão efetiva. Para que esse potencial democrático se realize, é imprescindível reverter tendências que limitam a qualidade da educação ofertada aos grupos historicamente marginalizados, como a precarização de infraestruturas e a persistência de currículos desconectados das realidades sociais (Gentili, 2009, p. 1063).

Gentili (2009) adverte ainda que a inclusão não pode ser reduzida a uma soma de "metades" de direitos, como se a garantia parcial de acesso bastasse para assegurar sua efetividade. A realização plena de um direito exige condições materiais e simbólicas que transcendem indicadores quantitativos, como metas estatísticas ou propagandas governamentais. Embora reconheça avanços significativos na América Latina e no Caribe, o autor enfatiza que a sustentação dessas conquistas depende da

capacidade de reverter retrocessos e transformar sistemas que ainda reproduzem desigualdades, evitando que a educação se torne um direito apenas no discurso, mas não na prática.

Na mesma direção, Fritsch e Pasinato (2024) caracterizam o fenômeno da exclusão como uma verdadeira expulsão dos sujeitos de direito da educação das carteiras escolares. Assim, concordando com Gentili, ajudam-nos a refletir que os processos de exclusão escolar não podem ser vistos apenas como números, mas compreendidos em sua totalidade, multifatorial e complexa. Representam a negação do direito de acesso à educação, de condições de permanência e de aprendizagem aos sujeitos de direito. Além disso, os autores destacam que o léxico dos indicadores educacionais tende, na maioria das vezes, a responsabilizar esses sujeitos por suas trajetórias escolares.

Considerando essas abordagens do conceito de exclusão, a seguir, ao elucidarmos as ferramentas técnico-metodológicas escolhidas para a produção e para a análise de dados, dedicamos uma seção específica para propormos uma alternativa de indicador educacional. Esse ensaio, em nosso entendimento, oferece uma alternativa na contramão da avaliação da performance, pois toma como central em sua composição o enfrentamento à exclusão escolar ou, ao menos, uma perspectiva que adote como indicador de qualidade a mitigação desses processos.

2.4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Com a finalidade de melhor elucidarmos o percurso metodológico trilhado neste estudo, apresentamos a seguir, embora vistas de forma indissociável, duas sessões distintas: a primeira delas trata dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a análise do ciclo de políticas públicas de combate à evasão e ao abandono escolar; a segunda aborda a escolha das ferramentas técnico-metodológicas para a produção e análise de dados.

Salientamos que tanto quanto a escolha dos fundamentos teóricos, as ferramentas técnico-metodológicas para a análise dos dados estão correlacionadas principalmente com o entendimento do contexto da prática das políticas educacionais. Assim, abordamos seus fundamentos éticos, identificando e analisando o contexto de produção de seus textos sempre à luz das práticas sociais na escola, considerando

as características dos territórios onde são postas em prática e dos atores sociais envolvidos.

Além disso, muitos trabalhos dirigidos à transformação do setor público concentram-se em sua base ideológica e nos processos de mudança, na forma e nas operações das novas estruturas e nas novas tecnologias de controle. Menos atenção tem sido dada à transformação dos valores e culturas do setor público (Heelas and Morris, 1992) e à concomitante formação de novas subjetividades (Rose, 1992). Os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo (Ball, 2006, p.12).

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa em políticas públicas no século XXI demanda, necessariamente, o rompimento com estruturas e categorias de análise definidas a priori. Assim, é necessário compreender o processo de estruturação e reestruturação do setor público a partir do contexto social, histórico e político em que ocorre seu desenvolvimento e a transformação cultural e subjetiva relacionada às práticas sociais em torno dessas políticas.

Diante da compreensão da política pública enquanto fenômeno sociológico produzido por e produtor de culturas, coloca-se a pergunta cuja resposta dá fundamento para o início de qualquer análise que tome esses fenômenos como objeto: “o que é a política?”. Sobre o tema, Miranda (2011, p.107) aponta para a necessidade da retomada de uma visão sistêmica sobre o que Ball (1990) problematizou há mais de três décadas em suas análises de políticas educacionais no Reino Unido, o entendimento de que as políticas ocorrem em dois níveis distintos, mas correlacionados.

O primeiro nível diz respeito à política em seu contexto de produção formal, de caráter legislativo e textual, que pode ser construído individualmente ou por diferentes atores sociais, além de instituições públicas e privadas, movimentos sociais e demais setores da sociedade civil. Ball (1990) chama essa de *Policy*. Nesse primeiro nível, portanto, para fins de análise, deve ser considerada a atuação dos sujeitos, individuais e coletivos, que dão o formato textual para a política educacional, definindo suas primeiras diretrizes.

Em outra esfera, encontra-se o contexto da prática, em que os atores sociais “traduzem” os textos das políticas em práticas sociais. Nesse processo, podem ser efetivadas de diferentes modos, já que são influenciadas por fatores estruturais, materiais, de recursos humanos, de formação e ideológicos. No rumo de uma

abordagem teórica que seja capaz de se evadir de totalitarismos epistemológicos, entendemos a perspectiva teórico-metodológica adotada por Stephen Ball como fundamento deste estudo, tendo em vista que afirma a necessidade de uma análise de perspectiva crítica e propositiva. Contudo, destaca a necessidade de atualização da perspectiva crítica e de uma abordagem expressa a partir de três fundamentos epistemológicos combinados: a análise crítica das políticas, o pós-estruturalismo e a etnografia crítica.

Com relação à formulação do ciclo de políticas, Mainardes (2006) explica que a atualização da proposta de Stephen Ball com Richard Bowe descreve a política educacional como um processo não linear, composto por múltiplos contextos interligados: de influência; da produção de texto; da prática; dos resultados/efeitos; e do contexto de estratégia política. Essa abordagem enfatiza a complexidade, os conflitos e as reinterpretações que ocorrem em cada um dos contextos, e foge da linearidade, ou seja, enfatiza que os contextos estabelecem relação entre si, exercendo influência uns sobre os outros, de acordo com a forma que os atores sociais interpretam as políticas.

Mainardes (2006) ajuda a compreender as características de cada um dos contextos, explicando como se interrelacionam. O contexto de influência, em linhas gerais, é dimensionado pelo autor como aquele em que interesses e ideologias disputam a formulação das políticas. O estudo desse contexto implica na análise dos discursos e dos campos ideológicos em que a política se estrutura, bem como dos atores sociais envolvidos, que podem ser institucionais ou não.

O contexto de produção do texto está vinculado à elaboração formal da política em forma de texto. A partir dele, podemos analisar a dimensão dos pressupostos que fundamentam as políticas e que visam orientar as práticas. Em análise articulada com o contexto da prática, que diz respeito à implementação e a reinterpretação pelos atores locais, oferece leituras sobre a trajetória da política, do texto às diferentes práticas sociais adotadas pelos atores.

No modelo mais recente do ciclo, ainda contamos com dois outros contextos: o dos resultados e o da estratégia política, que atualizam o ciclo de políticas, apresentando outras dimensões dele. A primeira dela diz respeito aos resultados, que trata dos efeitos das políticas, diretos, indiretos, intencionais ou não. Nesse contexto, podemos também observar a avaliação das políticas, os dados e indicadores produzidos a partir de sua implementação, sendo caro a este estudo, na medida em

que analisamos dados referentes às políticas de avaliação da educação básica brasileira. Aliado ao contexto da estratégia política, o contexto dos resultados implica na manutenção ou não da política pública. Assim, a interpretação dos resultados pode configurar uma nova estratégia política, com a revisão e reorientação das políticas após avaliação, promovendo um novo contexto de influência e novas interpretações, disputas e reformulações (Mainardes, 2006).

2.4.1 O contexto da prática e a gestão escolar

Ainda no sentido de elucidarmos como as ferramentas analíticas propostas por Ball (1990) contribuem para este estudo, acreditamos que o contexto das práticas de gestão escolar e educacional, no âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais, gestão educacional e escolar, oferece elementos fundamentais para a análise. Mainardes (2006) explica que

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (Mainardes, 2006, p.60).

No estudo que desenvolvemos, verifica-se a partir dos dados gerados por questionários em formato online, aplicados em 33 das 49 equipes pedagógicas responsáveis pelas escolas da rede pública de educação básica de São Leopoldo/RS. A partir de perguntas objetivas e dissertativas, o instrumento visou identificar como as práticas de gestão escolar operam as políticas de enfrentamento à exclusão escolar e como esses fenômenos se traduzem nas realidades dos diferentes territórios onde estão situadas as escolas respondentes.

Nessa mesma direção, a análise dos textos das políticas é articulada à do contexto da prática, uma vez que nos oferece a possibilidade de entendimento sobre

em que medida se dá a relação entre o contexto macro (a gestão educacional e a política educacional do território) e o contexto micro (as práticas de gestão escolar).

2.4.2 A abordagem qualitativa e quantitativa como fundamento para a análise do contexto dos resultados

Considerando que o contexto de resultados/efeitos é a dimensão do ciclo de políticas capaz de dar origem, a partir dos discursos institucionais ou na opinião pública, a um novo ciclo de influência que, quando assume caráter majoritário de resistência, pode levar a reelaboração do texto ou da lei que figura como conjunto de diretrizes da política, vemos como fundamental o levantamento, análise e identificação das desigualdades educacionais e sociodemográficas presentes nos diferentes territórios.

Para atingir tal objetivo, fazemos recurso à estatística analítica, na medida em que nos propomos a levantar dados a partir do Censo Demográfico e analisá-los de forma articulada com os indicadores educacionais em seu desenvolvimento histórico, considerando o período pré-pandêmico, de 2010 a 2019, o período pandêmico, de 2020 a 2022, e o período pós-pandêmico, compreendido por nós entre 2022 e 2024. Gatti (2013) e Mainardes (2006) concordam sobre a importância desses recursos metodológicos para a pesquisa educacional:

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (Mainardes, 2006, p. 60).

Assim, o recurso aos dados gerados a partir do Censo Escolar e do Censo Demográfico, nas bases de dados do INEP e do IBGE respectivamente, justifica-se como movimento que visa atender ao objetivo de análise do contexto de resultados e efeitos das políticas de enfrentamento à exclusão escolar. Na mesma direção, propomos uma alternativa de indicador que nos ofereça uma leitura mais precisa sobre o enfrentamento à exclusão escolar na rede.

2.5 FERRAMENTAS TÉCNICO-METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No sentido de descrevermos os procedimentos técnico-metodológicos para a coleta, tratamento e análise dos dados considerados neste estudo, apresentamos a seguir uma descrição desse processo. Assim, buscamos elucidar como os dados analisados nos capítulos seguintes foram produzidos.

2.5.1 Indicadores educacionais e indicadores sociodemográficos: recursos para a análise das desigualdades

Ao adotarmos município de São Leopoldo como campo empírico deste estudo, delimitamos nossa análise às escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de educação básica. Com o intuito de melhor descrevermos a análise pretendida, neste momento, caracterizamos os conjuntos de dados que dará origem à análise proposta nesta pesquisa. Nesse sentido, duas categorias de dados emergiram a partir da configuração deste estudo: os indicadores educacionais e os indicadores sociodemográficos.

O primeiro desses conjuntos reúne o que também escolhemos chamar de indicadores de enfrentamento à exclusão escolar, uma vez que caracterizam diversas desigualdades educacionais presentes nas e entre as escolas. Nesse escopo, a partir das bases de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela condução do Censo Escolar, adotando um recorte temporal que visa uma análise longitudinal compreendida pelo período que vai de 2010 a 2023, coletados, tratados e analisados os seguintes dados das 36 escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo: taxas de abandono escolar; taxas de reprovação; e taxas de distorção idade-ano.

Assumimos o ensino fundamental como campo empírico, uma vez que a expressão dos fenômenos estudados não foi suficientemente investigada nessa etapa da educação básica e que os indicadores educacionais supracitados são produzidos pelo INEP apenas a partir dessa etapa. Assim, destacamos que, em sua totalidade, a rede pública municipal de educação básica de São Leopoldo é composta por 49 escolas. Dessas, 13 são escolas de educação infantil e 36 são escolas de ensino fundamental.

O segundo conjunto de dados reúne o que chamamos de indicadores sociodemográficos. Esse grupo de dados é oriundo do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), sistema que reúne os dados universais de um importante instrumento de pesquisa, o Censo Demográfico. Embora o IBGE realize inúmeras pesquisas contínuas, essas pesquisas, de modo geral, têm caráter amostral. Apenas o censo demográfico tem o caráter de reunir dados do universo, e consta como um verdadeiro “retrato” da população brasileira, realizado a cada dez anos. Outra característica importante que deve ser destacada, tendo em vista que consta como baliza das escolhas que fazemos para esta análise, é o fato de que a base de dados dos censos demográficos possibilita o acesso às informações de acordo com diferentes níveis territoriais, permitindo o agrupamento e classificação de dados de acordo com os bairros.

A territorialidade na qual a escola está inserida é significativa para a análise que propomos. Uma vez que acreditamos que ela expressa o contexto social dos estudantes e de suas famílias, optamos por analisar como se comportam os indicadores populacionais, de renda e de escolarização da população dos bairros de São Leopoldo de forma longitudinal. Assim, a análise dos dados do Censo 2010 e do Censo 2022 oferecem a possibilidade de acompanharmos o desenvolvimento histórico desses indicadores paralelamente com o desenvolvimento dos indicadores educacionais das escolas da rede.

Para atingirmos o objetivo de caracterizar as desigualdades sociodemográficas nos diferentes territórios do município de São Leopoldo/RS e possibilitarmos uma leitura mais detalhada dos contextos sociais nos quais estão inseridas as escolas, selecionamos todos os 24 bairros que compõe oficialmente o território de São Leopoldo. Nessas unidades territoriais, estão distribuídas as 36 escolas estudadas, conforme veremos melhor a seguir, na seção dedicada à caracterização do campo empírico.

2.5.2 Construindo um índice de enfrentamento à exclusão escolar: uma alternativa de indicador educacional

Conforme destacamos até aqui, o uso de indicadores pode contribuir para a análise do ciclo de políticas, sobretudo para crítica do contexto dos resultados da política. Entretanto, ao falarmos na construção e na adoção de indicadores, é

fundamental que tenhamos em mente algumas questões pregressas. A primeira delas diz respeito ao domínio objetivo, ou seja, o que buscamos verificar?

Como bem lembram Mainardes (2006), os indicadores são mais do que números: são dispositivos de leitura que organizam a realidade em categorias legíveis para o ciclo de políticas públicas, mas essa legibilidade não é neutra. Medir é um gesto epistemológico e político, pois escolhemos quais fenômenos iluminar, quais sombras projetar e quais realidades apagar. Quando falamos de indicadores educacionais, estamos diante de uma encruzilhada: o que definimos como "qualidade" reflete um projeto de sociedade.

Mainardes (2006) e Miranda (2011) nos ensinam que o ciclo de políticas é um movimento dialético, onde os indicadores atuam como espelhos retrovisores. Eles nos dizem para onde olhar, mas raramente questionam o destino da viagem. A pergunta "o que buscamos verificar?" parece ingênua, mas esconde um dilema fundante: todo indicador carrega uma ontologia.

O IDEB, ao priorizar proficiência em testes e taxa de aprovação, opera sob uma ontologia neoliberal que reduz a educação a uma educação bancária, alienada do contexto social no qual está inserida e com o qual dialoga permanentemente. Entretanto, se operamos a partir de conceitos de qualidade como equidade, justiça social e curricular (Fritsch; Pasinato, 2024) no âmbito das políticas educacionais, se ao verificarmos a qualidade operamos com o IDEB? Há, sem dúvidas, uma contradição latente nessa relação. Por outro lado, conforme destacam os autores, se verificamos processos de exclusão escolar por meio da expressão da reprovação, da distorção idade-ano e do abandono escolar, considerando os pressupostos de qualidade das políticas educacionais vigentes, seria adequado aferirmos a efetividade dessas políticas por meio do IDEB?

Tendo em mente essas questões e considerando os objetivos deste estudo, ao analisarmos os dados educacionais das escolas, propomos uma alternativa ao IDEB, que chamaremos de Índice de Enfrentamento à Exclusão (IEE). Esse, conforme explicitamos a seguir, é composto fundamentalmente pelas taxas de reprovação, de distorção idade-ano e de abandono escolar. Nesse sentido, visamos tornar essas facetas da exclusão escolar como centrais na composição de um indicador que aponte, atribuindo valor a eles e na medida em que esses fenômenos se tornam menos presentes nas escolas, para um número que possa, mesmo que de forma

geral, revelar os avanços e retrocessos na mitigação das desigualdades educacionais expressas pela exclusão.

Para tanto, consideramos fundamental a abordagem dos fenômenos da reprovação, da distorção idade-ano e do abandono, que representa o afastamento temporário ou permanente de crianças e adolescentes da escola, o que significa, em última instância, a negação do direito de acesso à educação básica. Tendo a gravidade desse fator em vista e que estudos citados anteriormente referem que os motivos do abandono e da evasão escolar, muitas vezes, estão relacionados com as múltiplas reprovações e a consequente distorção idade-ano gerada por elas, o abandono e a evasão escolar podem ser entendidos como efeitos de processos de exclusão. Assim, entendemos que “o peso” da taxa de abandono deva ser dobrado quando temos como horizonte a construção de um indicador para os processos de exclusão escolar.

Na contramão do IDEB, que possui uma formulação de difícil compreensão¹, mas é simples sua expressão, uma vez que representa uma escala que vai de um a dez, buscamos, da forma mais simples possível, uma formulação simples que nos leve a um índice de fácil compreensão. Em outras palavras, buscamos uma fórmula tangível, que possa ser compreendida e reproduzida pela gestão escolar e educacional e pelos(as) docentes das escolas, que produza um indicador cujos fatores de composição falem a mesma linguagem, a do enfrentamento à exclusão.

O Índice de Enfrentamento à Exclusão (IEE) que propomos é uma nota atribuída a partir das somatórias da nota de reprovação (RN), da nota de distorção idade-série (ND) e da nota de abandono (NA). É possível representar o cálculo do índice por meio da fórmula:

$$IEE = NR + ND + NA$$

As diferentes notas que compõem o Índice de Enfrentamento à Exclusão são definidas considerando as taxas de reprovação, de distorção idade-ano e de abandono escolar provenientes das bases de dados do INEP. Assim, a nota de reprovação escolar (NR) é calculada a partir do produto obtido entre a nota máxima

¹ Nota técnica de formulação do IDEB disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concecaoIDEB.pdf (INEP, 2020).

atribuída (NRmax), que para esse fator definimos o peso máximo de 2,5 pontos, e a taxa de reprovação (TR), em percentual. O resultado dessa multiplicação será descontado da nota máxima que a instituição poderia ter. Portanto, a fórmula do cálculo será:

$$NR = NR_{max} - NR_{max} \times TR$$

No cálculo da nota de distorção idade-ano (ND), a lógica para alcançar o resultado é a mesma. É calculado o produto entre a nota máxima (NDmax) que pode ser obtida e a taxa de distorção idade-ano observada (TD). O resultado é descontado da nota máxima de distorção idade-ano que pode ser obtida, cujo valor não ultrapassará 2,5 pontos. Dessa forma, utilizando a nomenclatura da equação anterior, teremos a seguinte fórmula:

$$ND = ND_{max} - ND_{max} \times TD$$

A partir da percepção de que o abandono escolar é a faceta mais perversa da exclusão escolar, pois podemos entender como a negação do direito de acesso à educação, a nota de abandono (NA) possui um peso maior no Índice de Enfrentamento à Exclusão. Assim, a nota máxima de abandono (NAmax), que pode ser obtida pela escola é 5 pontos. O peso máximo dessa nota é a única diferença entre as demais fórmulas de notas. Nesse sentido, a fórmula da nota de abandono se dá da seguinte maneira:

$$NA = NA_{max} - NA_{max} \times TA$$

Para que a expressão do Índice de Enfrentamento à Exclusão fique mais simples, a seguir, trazemos um exemplo de uma escola hipotética. Para tanto, supomos que a escola X tenha obtido, no último ano, uma taxa de reprovação total de 15%, uma taxa de distorção idade-ano de 20% e uma taxa de abandono de 10%. A seguir, acompanhamos o cálculo de forma decomposta, para que possa ser entendido o uso da fórmula:

$$NR = NR_{max} - NR_{max} \times TR$$

$$NR = 2,5 - 2,5 \times 15\%$$

$$NR = 2,5 - 0,375$$

$$NR = 2,125$$

$$NR = 2,1 \text{ pontos}$$

$$ND = ND_{max} - ND_{max} \times TD$$

$$ND = 2,5 - 2,5 \times 20\%$$

$$ND = 2,5 - 0,5$$

$$ND = 2,0 \text{ pontos}$$

$$NA = NA_{max} - NA_{max} \times TA$$

$$NA = 5 - 5 \times 10\%$$

$$NA = 5 - 0,5$$

$$NA = 4,5 \text{ pontos}$$

$$IEE = NR + ND + NA$$

$$IEE = 2,1 + 2,0 + 4,5$$

$$IEE = 8,6 \text{ pontos}$$

No exemplo dado, conforme vimos, o IEE da escola é de 8,6 pontos. A escala de zero a dez nos ajuda a compreender que a escola tem avanços consideráveis no enfrentamento à exclusão escolar. Entretanto, também podemos considerar que ainda há possibilidade de avanço, uma vez que 10 pontos no índice significam uma escola em que não houve reprovação, distorção idade-série ou abandono escolar. Considerando separadamente as notas que compõem o índice, podemos ainda ter a dimensão de em qual das facetas da exclusão os esforços devem ser centrados. No caso em tela, podemos ver que, se avanços ocorrerem no sentido da diminuição da reprovação e na correção do fluxo escolar, a escola poderia ainda somar mais 0,9 pontos, obtendo um IEE de 9,5 pontos, o que sinalizaria, conforme expusemos, que a mitigação dos 10% de abandono, de maior peso na nota, levaria a um IEE de 10 pontos.

2.5.3 A fala dos sujeitos gestores das políticas: produção de dados sobre as práticas organizacionais de acompanhamento dos percursos escolares de estudantes

Para atingirmos o objetivo específico “c” proposto neste estudo, que busca analisar as práticas de gestão escolar para acompanhamento da trajetória escolar de estudantes, dedicamos este capítulo a elucidação dos recursos técnico metodológicos que orientaram a produção e análise de parte dos dados que compõem esta pesquisa. Nesse sentido, com o objetivo de analisarmos as práticas de gestão escolar para o enfrentamento das situações de exclusão, expressas sobretudo pela reprovação, pela distorção idade-ano e pelo abandono escolar, construímos um questionário com a finalidade de produzirmos dados a partir das respostas das equipes gestoras das escolas da rede pública municipal de ensino fundamental de São Leopoldo.

O instrumento de pesquisa mencionado foi construído de forma coletiva pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar, articulado com uma das etapas da pesquisa intitulada Políticas e Práticas Curriculares e Organizacionais em Escolas Públicas na Perspectiva da Justiça Social e Curricular, de autoria da Profa. Dra. Rosangela Fritsch, orientadora deste estudo. Nesse sentido, está relacionado à pesquisa citada, na medida em que compartilha com ela instrumentos de produção de dados e os dados gerados a partir de sua aplicação. Assim, o questionário intitulado Práticas Organizacionais de Acompanhamento dos Percursos Escolares de Estudantes - 2022 configurou-se como instrumento de produção de dados sobre as práticas de gestão escolar para o enfrentamento à exclusão nas escolas estudadas.

Construído por meio da ferramenta Formulários Google², o referido instrumento de produção de dados está organizado em 34 questões, distribuídas em sete seções. Cada seção representa um bloco temático, com questões objetivas de múltipla escolha e/ou de seleção, além de questões abertas ao final de cada bloco. A formulação das questões buscou contemplar a identificação das práticas de enfrentamento às situações de exclusão escolar. Para melhor entendimento, a organização do formulário está sintetizada no quadro a seguir.

² O instrumento de pesquisa referido está disponível para consulta em: <https://forms.gle/XbPrclXfi9psYHTY9>

Quadro 1 - Estrutura do questionário utilizado como instrumento de produção de dados

| Bloco temático | Título da seção | Descrição da seção | Número de questões objetivas | Número de questões abertas |
|----------------|---|---|------------------------------|----------------------------|
| 1 | Práticas Organizacionais de Acompanhamento dos Percursos Escolares de Estudantes - 2022 | Apresentação: breve texto introdutório, que explica os objetivos da pesquisa e dá seus termos de aceitação de participação | 1 | 0 |
| 2 | Dados da escola | Destinada ao conhecimento dos dados gerais da escola: nome; número de estudantes matriculados(as) em 2022; níveis e modalidades de ensino; número de professores(as); número de funcionários(as); e a idade da escola. | 6 | 0 |
| 3 | Situações de faltas dos estudantes | Conjunto de questões que visa mapear as práticas de gestão escolar e educacional para o acompanhamento da frequência escolar | 3 | 1 |
| 4 | Situações de dificuldades de aprendizagem, reprovações e defasagem idade/ano | Traz questões relacionadas à identificação de práticas organizacionais para o apoio pedagógico em situações de dificuldades de aprendizagem, além da abordagem das práticas adotadas com relação às reprovações e as situações de distorção idade-ano | 11 | 1 |
| 5 | Situações de abandono escolar | Bloco temático relacionado ao mapeamento das práticas de acompanhamento de estudantes em situação de exclusão escolar, mas especificamente aqueles(as) afastados(as) por longos períodos, mas que retornam nos anos seguintes | 3 | 1 |
| 6 | Situações de evasão escolar | Conjunto de questões que visam identificar as práticas adotadas pela gestão escolar nas situações em que estudantes se encontram afastados(as) da escola e não retornam no ano seguinte, destacando-se suas questões abertas gerais, sobre as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas com relação às temáticas abordadas no questionário e de comentários gerais. | 4 | 1 |

| | | | | |
|---|------------------------------------|---|---|---|
| 7 | Considerações gerais e comentários | Bloco temático composto por duas questões abertas: uma a respeito das principais dificuldades enfrentadas pela escola no contexto atual e outra sobre comentários | 0 | 2 |
|---|------------------------------------|---|---|---|

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Com relação ao processo de desenvolvimento, tendo em vista a descrição das ferramentas metodológicas empregadas para a produção de dados, destacamos, a seguir, a definição dos sujeitos de pesquisa e a forma de aplicação do questionário. Com relação ao primeiro item, na interlocução do grupo de pesquisa com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e com especial apoio da Assessoria Pedagógica da SMED, constituída por oito grupos de profissionais da educação que atuam prestando assessoramento pedagógico diretamente nas escolas, definimos que o espaço da reunião geral de supervisão pedagógica da rede, realizada em agosto de 2022, seria o momento oportuno para apresentarmos a pesquisa e o questionário às equipes gestoras das escolas, visto que o mandato das equipes que estiveram à frente da gestão escolar no período da pandemia da Covid-19 ainda estava em vigência.

Como o intuito de podermos oferecer suporte à resposta dos questionários online, após a apresentação, passamos uma lista de contatos para que os(as) supervisores(as), voluntariamente, pudessem aderir à pesquisa e indicar contatos para o compartilhamento do questionário e para a criação de um grupo temporário no WhatsApp, pelo qual houve o monitoramento e solução de eventuais dificuldades no processo de resposta, o que se mostrou como uma estratégia metodológica válida, uma vez que observamos que as interações no grupo com relação a eventuais dúvidas motivaram escolas que ainda não haviam respondido a responder. Além disso, ainda com relação às orientações dadas para a resposta, mesmo cientes de que as demandas do cotidiano da gestão escolar muitas vezes não permitam, destacamos a importância e o desejo de que o questionário fosse respondido de forma conjunta com a supervisão e a direção da escola. No prazo de um mês, em setembro de 2022, encerramos essa etapa da coleta de dados. A partir desse período, em sessões de

trabalho, os dados foram organizados, tratados e analisados. A análise é apresentada a seguir, em capítulo específico.

3 DESIGUALDADES SOCIODEMOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS EM QUESTÃO: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS TERRITÓRIOS DE SÃO LEOPOLDO/RS E DO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Localizado no estado do Rio Grande do Sul, o município de São Leopoldo integra a Região Metropolitana de Porto Alegre, composta por 34 municípios próximos à capital. Dados históricos demonstram que sua população residente, em 2010, era de 214.087 habitantes. Em 2022, São Leopoldo apresentou uma população recenseada de 217.409 pessoas, distribuída em uma área de 103,009 km², o que confere ao território municipal uma densidade demográfica de aproximadamente 2.110 habitantes por quilômetro quadrado. Sua densidade demográfica pode ser comparada com a de municípios próximos, como Sapucaia do Sul, Esteio, São Sebastião do Caí. Comparado com o município de Novo Hamburgo, já que também é pertencente a sua região geográfica imediata, São Leopoldo apresenta uma densidade demográfica quase duas vezes maior, além de ser a maior entre os 22 municípios da região geográfica imediata de Novo Hamburgo (IBGE, 2022).

Entre os 5.570 municípios do território brasileiro, São Leopoldo ocupa a 144ª posição no ranking de população. Entretanto, entre os 497 municípios gaúchos, ocupa a 9ª posição e é um dos mais populosos do estado. Tomando como referência sua região geográfica imediata, a de Novo Hamburgo, São Leopoldo é o segundo mais populoso (IBGE, 2022).

De acordo com o IBGE, os municípios brasileiros são classificados em cinco faixas de porte populacional: pequeno porte I, até 20 mil habitantes; pequeno porte II, de 20 mil a 50 mil habitantes; médio porte, de 50 mil a 100 mil habitantes; grande porte, de 100 mil a 500 mil habitantes; e metrópole, acima de 500 mil habitantes. Nesse contexto, o município de São Leopoldo é um dos 16 municípios gaúchos classificados na faixa de grande porte populacional, juntamente com municípios como Novo Hamburgo, Canoas, Pelotas, Rio Grande, Gravataí, Santa Cruz do Sul, Bento Gonçalves, Passo Fundo (IBGE, 2022).

Em termos de organização política do território, o município divide-se em 24 bairros (IBGE, 2022).

Tabela 1– Bairros de São Leopoldo – De acordo com a população residente, área e densidade demográfica e região da rede socioassistencial (2022)

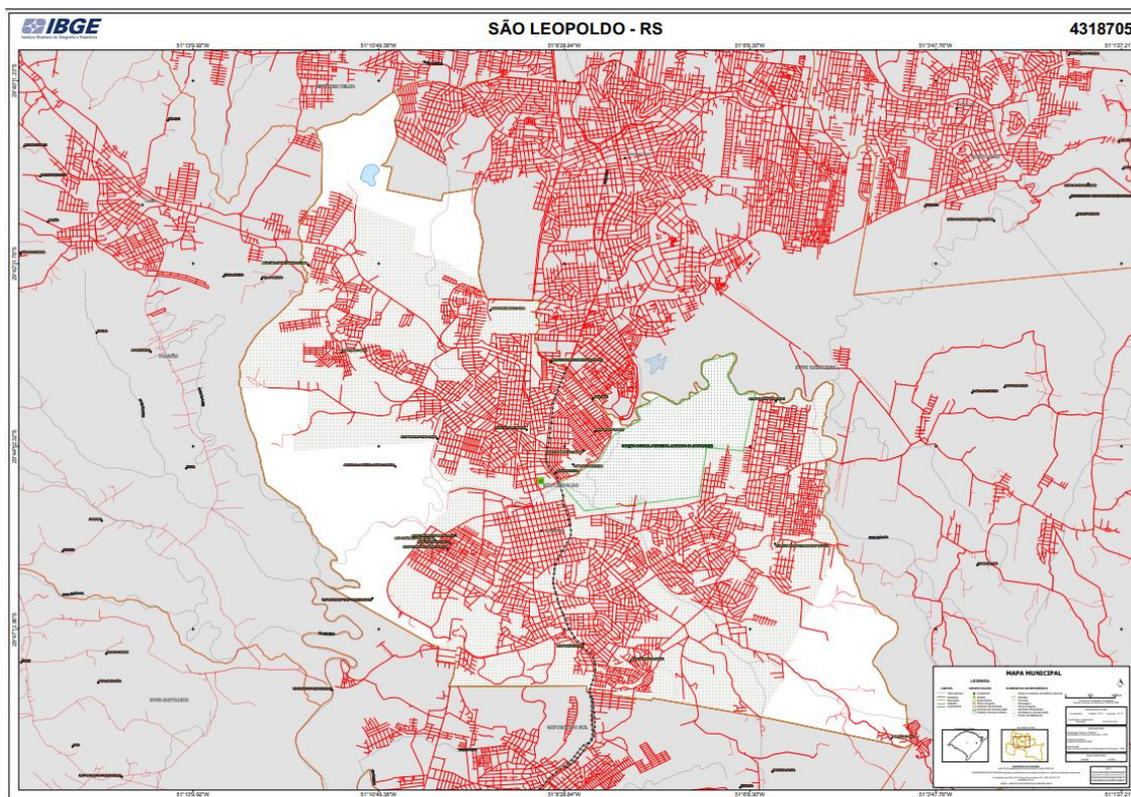
| Região da Rede Socioassistencial | Bairro | População residente | Área (Km ²) | Densidade demográfica (Hab/Km ²) |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|--|
| Centro, Sul e Sudeste | Campestre | 11.186 | 4,95 | 2.257 |
| | Centro | 11.861 | 2,11 | 5.608 |
| | Cristo Rei | 3.147 | 3,53 | 892 |
| | Duque de Caxias | 11.767 | 2,64 | 4.457 |
| | Fazenda São Borja | 2.758 | 6,06 | 455 |
| | Fião | 1.340 | 0,42 | 3.174 |
| | Jardim América | 4.741 | 1,12 | 4.241 |
| | Morro do Espelho | 3.657 | 1,04 | 3.528 |
| | Padre Réus | 1.474 | 0,45 | 3.281 |
| | Pinheiro | 3.793 | 1,02 | 3.705 |
| | Rio Branco | 4.688 | 0,99 | 4.688 |
| | Santa Teresa | 5.869 | 0,96 | 6.086 |
| | Santo André | 6.723 | 1,69 | 3.984 |
| | São José | 2.226 | 1,07 | 2.075 |
| Leste | Feitoria | 33.063 | 7,84 | 4.216 |
| Nordeste | Rio dos Sinos | 3.582 | 1,00 | 3.573 |
| | Santos Dumont | 30.142 | 3,81 | 7.904 |
| Norte | Arroio da Manteiga | 22.229 | 11,60 | 1.916 |
| | Boa Vista | 2.387 | 4,30 | 555 |
| | Campina | 13.409 | 2,72 | 4.921 |
| | Scharlau | 13.146 | 5,92 | 2.218 |
| Oeste | São João Batista | 1.633 | 0,55 | 2.984 |
| | São Miguel | 8.563 | 1,93 | 4.440 |
| | Vicentina | 11.864 | 2,46 | 4.818 |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do IBGE (2022).

Na tabela 1, é possível observar a distribuição da população leopoldense de acordo com os bairros, com base nas primeiras divulgações de dados do Censo 2022. Nota-se, inicialmente, que há bairros bem mais populosos que outros. Além disso, vemos que há uma distribuição da população no território de São Leopoldo, considerando a densidade demográfica dos bairros, bastante heterogênea. Como exemplo desse fenômeno, podemos traçar uma comparação entre os bairros Fazenda São Borja, com uma área de 6,06 Km² e uma densidade demográfica baixa, de 455 habitantes por quilômetro quadrado, e Santos Dumont, que apresenta maior densidade demográfica, de quase oito mil habitante por quilômetro quadrado.

Esses dados são importantes, sobretudo, quando olhamos para a densidade demográfica de cada bairro e quando consideramos que as escolas públicas da rede municipal atendem o zoneamento estabelecido como um dos critérios prioritários para a matrícula. A seguir, observamos destacado na imagem o território de São Leopoldo.

Figura 1 - Mapa do território de São Leopoldo (2022)

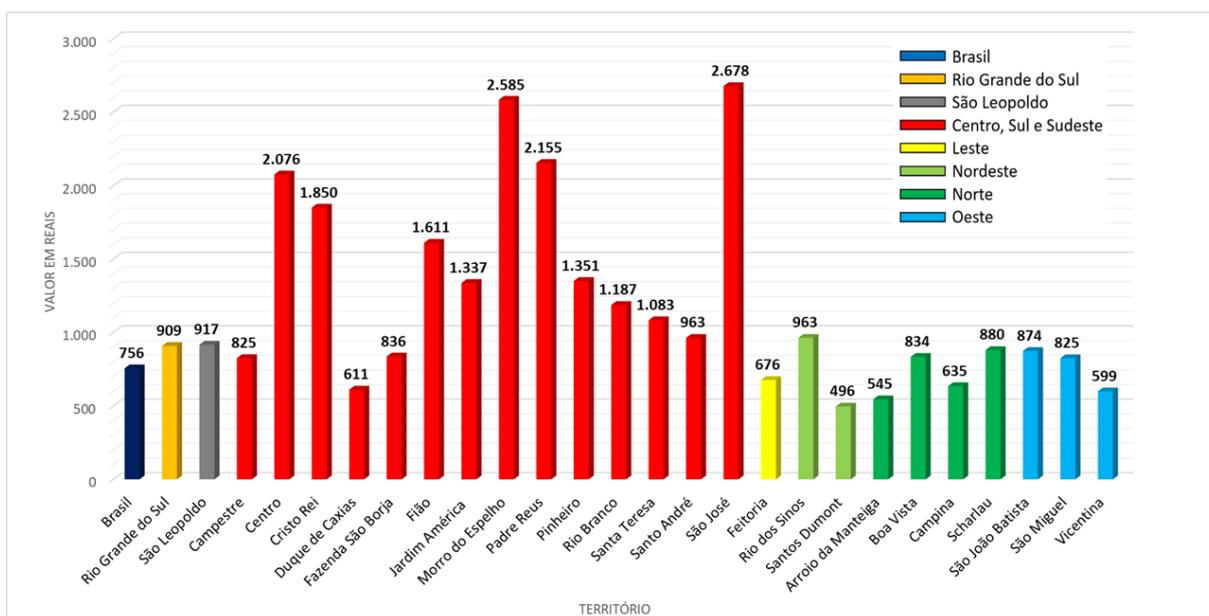


Fonte: IBGE (2022).

O mapa acima nos oferece, sobretudo, uma leitura a respeito das áreas urbanizadas. Nele, estão destacados os limites do município e suas vias. Para fins do desenvolvimento da análise e para melhor compreensão das características sociodemográficas dos bairros, a seguir, acompanhamos os valores do rendimento médio nominal das pessoas com mais de dez anos de idade, de acordo com cada território. Destacamos que esses dados encontram sua referência no ano de 2010, advindos do Censo Demográfico (IBGE, 2010). Isso se dá porque apenas os Censos Demográficos possibilitam o recorte territorial por bairros, importante para nossa

análise. Embora tenha havido intenção de traçarmos um comparativo com os dados do Censo 2022, isso não foi possível até a conclusão do estudo¹.

Gráfico 1 – São Leopoldo - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade em Reais, de acordo com os bairros (2010)



Fonte: elaborado pelo autor com base em IBGE (2010).

No gráfico 1, é possível acompanharmos o valor de rendimento médio mensal das pessoas de dez ou mais anos de idade de acordo com os bairros de São Leopoldo. Além disso, as médias do Brasil, do Rio Grande do Sul e de São Leopoldo também constam como referência para a análise. Destacamos que a legenda no canto superior direito do gráfico refere-se ao agrupamento dos bairros de acordo com as regiões da rede socioassistencial do município. Esse agrupamento justifica-se para fins de análise, uma vez que as políticas educacionais de enfrentamento à exclusão escolar na Rede Pública Municipal de São Leopoldo valem-se dessa organização política do território em sua implementação, sobretudo quando consideramos as que se referem ao Núcleo de Busca Ativa Escolar, que integra o Centro Municipal de

¹ Em virtude dos atrasos ocorridos nas etapas iniciais do Censo 2020, ocasionados pela pandemia de Covid-19, mas sobretudo pelo corte de verbas e os ataques promovidos contra o IBGE pelo então Presidente Jair Messias Bolsonaro, a divulgação dos dados relativos ao Censo, que ganhou nova data, com referência no ano de 2022, atrasou. Por esse motivo, alguns conjuntos de dados, sobretudo os que dizem respeito ao recorte territorial dos bairros, importante para o nosso estudo, uma vez que caracterizam o contexto mais próximo das escolas, tem como referência o Censo de 2010. Até a data de encerramento deste estudo, março de 2025, os dados ainda não haviam sido divulgados no SIDRA.

Educação Inclusiva Paulo Freire, melhor explicitada mais adiante, em seção específica.

Em termos de análise, o rendimento médio nominal mensal nos oferece suporte para caracterizarmos as desigualdades socioeconômicas entre os diferentes territórios em um mesmo município. Assim, com relação a São Leopoldo, observamos que os bairros como São José, Morro do Espelho, Padre Réus, Centro, Cristo Rei e Fião representam um conjunto em que o rendimento é superior a 1.500 reais mensais por pessoa. Todos esses bairros encontram-se na região central do município e são os que apresentam maior rendimento nominal. Se compararmos os bairros das demais regiões, podemos afirmar que a região central possui maior concentração de renda, uma vez que bairros como Santos Dumont, Campina e Feitoria, o bairro de maior população de São Leopoldo, apresentam valores que chegam a ser mais que três vezes menores que os de bairros de melhores condições socioeconômicas da população. Essas são características importantes, que serão retomadas na medida em que, a seguir, avançamos na análise dos indicadores educacionais das escolas da Rede Pública Municipal.

Com relação ao contexto da educação pública no território de São Leopoldo, o município conta com 42 escolas de educação infantil públicas, 10 escolas estaduais de ensino fundamental, 13 escolas estaduais de ensino médio, 1 escola estadual profissionalizante, 1 escola estadual de educação especial e 1 escola estadual para povos indígenas. Somadas a essas, a rede municipal de ensino reúne 13 escolas municipais de educação infantil e 36 escolas municipais de ensino fundamental (INEP, 2023).

Em 2023, de acordo com o IBGE, o total de matrículas no ensino fundamental foi de 27.471 matrículas, enquanto o ensino médio registrou 6.990 matrículas. O território de São Leopoldo conta com 1.567 docentes atuando no ensino fundamental e 518 no ensino médio (IBGE, 2023).

Para melhor caracterizarmos o contexto educacional do município, observamos a seguir, um conjunto de indicadores educacionais e seu desenvolvimento histórico. Destacamos que o recorte temporal apresentado tem seu início no ano de 2010, ano do último Censo Demográfico do IBGE, e seu fim no ano de 2023, último ano de publicização dos indicadores educacionais produzidos pelo INEP por meio do Censo Escolar.

Com relação aos indicadores de exclusão na rede pública municipal de educação de São Leopoldo, apresentamos a evolução das taxas de abandono escolar de 2010 a 2023. Na tabela abaixo, juntamente com as taxas da rede municipal, também são apresentadas as taxas gerais observadas no Brasil, no Rio Grande do Sul, e o total das escolas de ensino fundamental do território de São Leopoldo, incluindo a rede pública estadual e as escolas privadas.

Tabela 2 – Taxa de abandono escolar no ensino fundamental (2010 - 2023)

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Brasil | 1,6% | 2,8% | 2,7% | 2,2% | 2,2% | 1,9% | 1,9% | 1,6% | 1,5% | 1,0% | 1,0% | 1,2% | 1,1% | 0,7% |
| Rio Grande do Sul | 0,6% | 1,4% | 1,3% | 1,2% | 1,2% | 1,1% | 0,9% | 1,0% | 0,9% | 0,9% | 0,3% | 1,5% | 1,0% | 0,8% |
| São Leopoldo | 0,7% | 2,7% | 2,6% | 2,4% | 2,1% | 2,1% | 1,7% | 1,4% | 1,3% | 1,3% | 0,2% | 1,1% | 1,6% | 1,2% |
| Rede Pública Municipal | 0,8% | 2,3% | 2,8% | 2,4% | 2,1% | 2,4% | 2,0% | 1,7% | 1,6% | 1,5% | 0,0% | 0,0% | 1,7% | 1,3% |

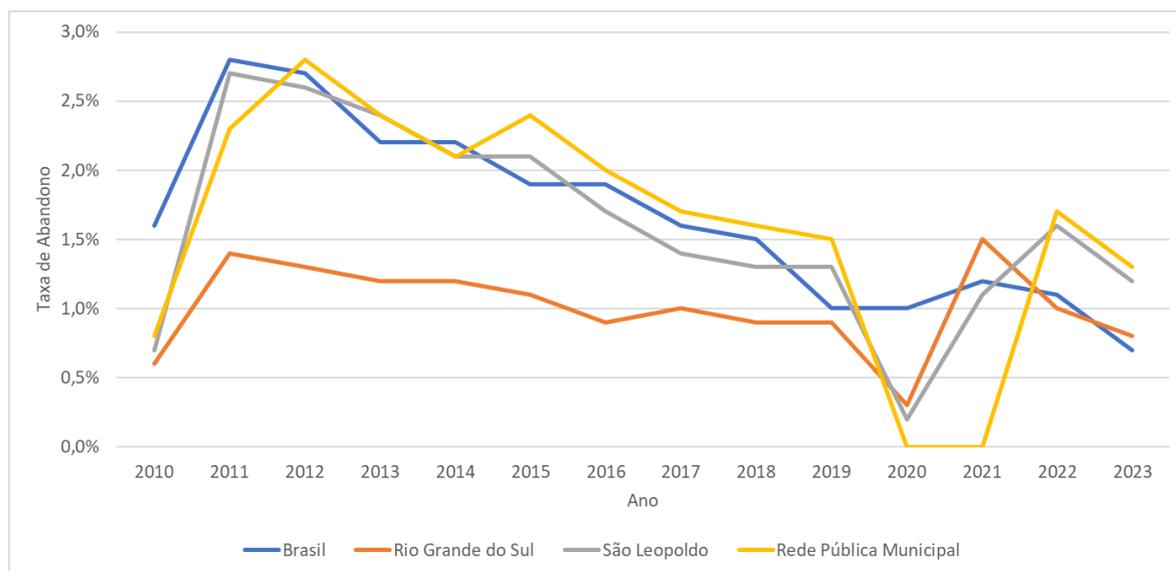
Fonte: elaborado pelo autor com base em INEP (2025).

Nos dados acima, é possível verificar que as taxas da rede pública municipal figuram acima das demais na maioria dos anos de aferição. Notamos também que em alguns anos, a taxa de abandono da rede pública municipal figura acima da média municipal das escolas de ensino fundamental do território de São Leopoldo, assim como da média brasileira e gaúcha. Entretanto, cabe destaque à queda ao longo dos anos, que, embora com algumas oscilações, acompanha a queda observada no Brasil, no Rio Grande do Sul e na média municipal.

Além disso, destacamos os dados referentes aos anos de 2020 e de 2021, que registram o período da pandemia de Covid-19. Nesse período, o registro das taxas de abandono na Rede Pública Municipal é de zero pontos percentuais. Uma leitura possível para esse fato é que, por as aulas terem sido ministradas de forma remota no período, houve dificuldade no registro do abandono.

Outro fato que chama atenção é que, mesmo com um aumento da taxa de abandono escolar em 2022, período de retomada das aulas presenciais, quando a Rede Pública Municipal registrou 1,7%, o aumento não foi expressivo se comparado com os 1,5% registrados em 2019, período anterior à pandemia. Outrossim, destacamos a taxa obtida no ano de 2023 pela rede, que foi a menor desde 2011. A evolução descrita torna-se mais evidente no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Taxa de abandono escolar no ensino fundamental (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base em INEP (2025).

No gráfico das taxas de reprovação é possível verificarmos que, no recorte temporal analisado, a Rede Pública Municipal figura com as maiores taxas de abandono escolar quando comparadas com as médias nacionais, estaduais e municipais. Entretanto, também é possível verificar que há uma tendência de queda a partir de 2011, interrompida por um aumento observado em 2022, mas que é novamente registrada em 2023.

Outro dado importante para caracterizarmos o campo empírico no âmbito dos indicadores educacionais são as taxas de reprovação. Nesse sentido, a seguir, apresentamos as taxas de reprovação tabeladas e, posteriormente, tratadas em gráfico.

Tabela 3 – Taxa de reprovação no ensino fundamental (2010 – 2023)

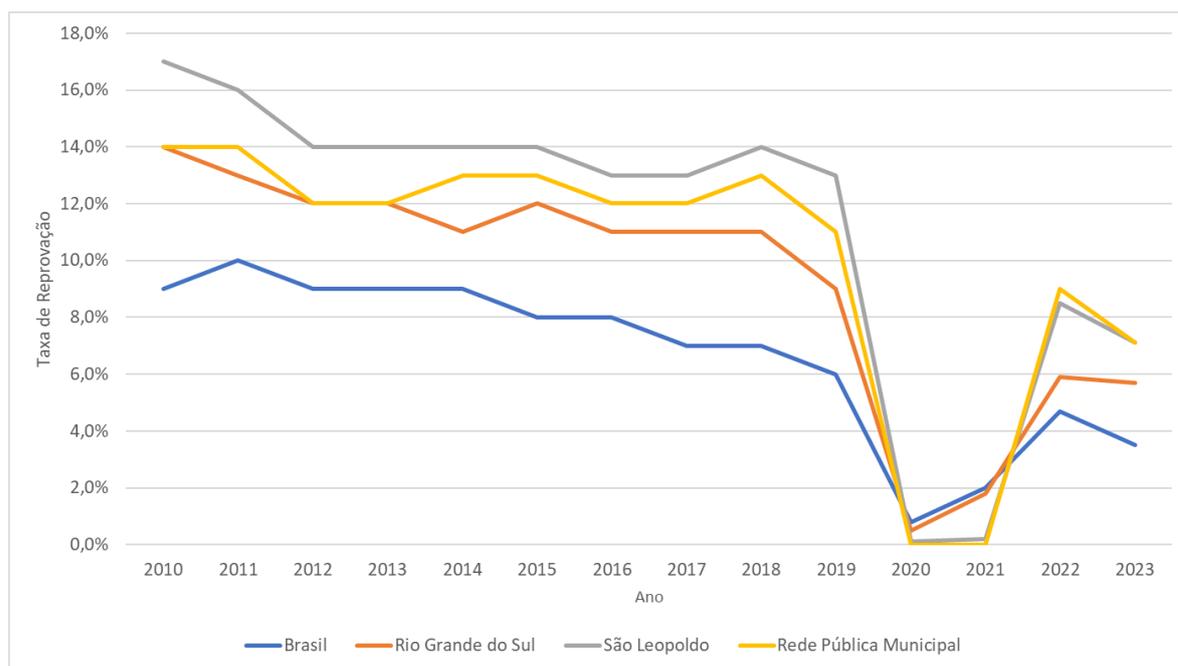
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|
| Brasil | 9,0% | 10,0% | 9,0% | 9,0% | 9,0% | 8,0% | 8,0% | 7,0% | 7,0% | 6,0% | 0,8% | 2,0% | 4,7% | 3,5% |
| Rio Grande do Sul | 14,0% | 13,0% | 12,0% | 12,0% | 11,0% | 12,0% | 11,0% | 11,0% | 11,0% | 9,0% | 0,5% | 1,8% | 5,9% | 5,7% |
| São Leopoldo | 17,0% | 16,0% | 14,0% | 14,0% | 14,0% | 14,0% | 13,0% | 13,0% | 14,0% | 13,0% | 0,1% | 0,2% | 8,5% | 7,1% |
| Rede Pública Municipal | 14,0% | 14,0% | 12,0% | 12,0% | 13,0% | 13,0% | 12,0% | 12,0% | 13,0% | 11,0% | 0,0% | 0,0% | 9,0% | 7,1% |

Fonte: elaborado pelo autor com base em INEP (2025).

Ao acompanharmos o desenvolvimento histórico das taxas de reprovação no ensino fundamental, considerando o Brasil, o estado do Rio Grande do Sul, a rede pública municipal e a média do município, é possível observar um comportamento

similar ao das taxas de abandono escolar. A rede pública municipal figura com taxas de reprovação bastante superiores aos demais recortes territoriais. Entretanto, do mesmo modo, é possível observar uma leve tendência de queda, acompanhando as demais médias. A evolução ao longo do período fica mais bem ilustrada no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Taxa de reprovação no ensino fundamental (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base em INEP (2025).

No gráfico acima, observamos a evolução das taxas de reprovação. Destaca-se, conforme referido, que a rede pública municipal se mantém sempre acima das demais médias. Entretanto, ao acompanharmos o desenvolvimento a partir de 2010, é possível afirmar que a rede acompanha a tímida queda linear dos demais recortes.

Completando o conjunto de indicadores educacionais que podem oferecer uma caracterização do contexto educacional estudado, apresentamos a seguir as taxas de distorção idade-ano. Esse dado é importante, uma vez que, para além das taxas de reprovação, revela o percentual de estudantes matriculados que apresentam algum atraso com relação a idade ideal estabelecida para o ano do ensino fundamental. A distorção idade-ano é um fenômeno multifatorial, que pode ser impactado pela reprovação, pelo abandono e pela evasão escolar, entre outros fatores, como o ingresso tardio no ensino fundamental. A seguir, verificamos as taxas tabeladas, assim como sua representação gráfica.

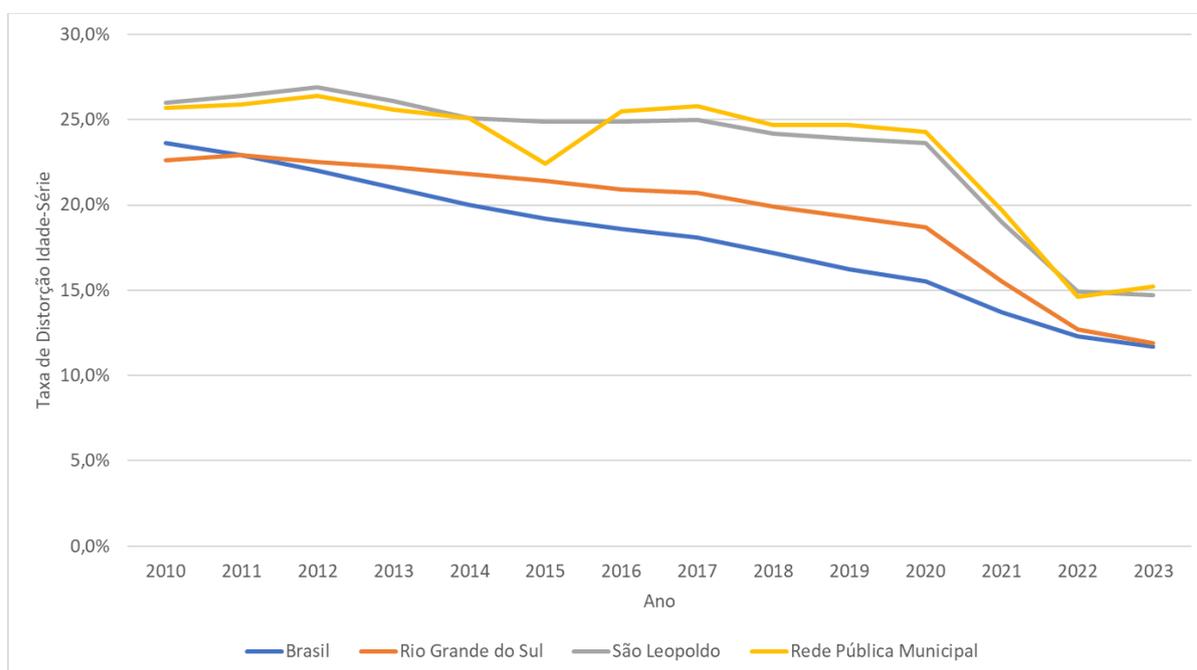
Tabela 4 – Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental (2010 – 2023)

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Brasil | 23,6% | 22,9% | 22,0% | 21,0% | 20,0% | 19,2% | 18,6% | 18,1% | 17,2% | 16,2% | 15,5% | 13,7% | 12,3% | 11,7% |
| Rio Grande do Sul | 22,6% | 22,9% | 22,5% | 22,2% | 21,8% | 21,4% | 20,9% | 20,7% | 19,9% | 19,3% | 18,7% | 15,5% | 12,7% | 11,9% |
| São Leopoldo | 26,0% | 26,4% | 26,9% | 26,1% | 25,1% | 24,9% | 24,9% | 25,0% | 24,2% | 23,9% | 23,6% | 19,0% | 14,9% | 14,7% |
| Rede Pública Municipal | 25,7% | 25,9% | 26,4% | 25,6% | 25,1% | 22,4% | 25,5% | 25,8% | 24,7% | 24,7% | 24,3% | 19,7% | 14,6% | 15,2% |

Fonte: elaborado pelo autor com base em INEP (2025).

Na tabela 4, constam as taxas de distorção idade-série no ensino fundamental, considerando as médias nacionais, estaduais e municipais. Paralelamente, acompanhamos a evolução das taxas da rede pública municipal de São Leopoldo. Nesse quesito, percebemos que os números se assemelham muito com a taxa municipal. Entretanto, é possível observar elevação quando comparada com a média nacional e estadual, conforme visualizamos no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-ano no ensino fundamental (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base em INEP (2025).

No gráfico acima estão representadas as taxas de distorção idade-série no ensino fundamental. Por meio dele, é possível verificar que, embora apresente uma expressiva queda no ano de 2015, o que merece ser melhor investigado, nota-se um aumento considerável desse indicador nos últimos anos da série. Figurando acima

das médias estadual e municipal em todos os anos de aferição, a rede pública municipal de São Leopoldo, mesmo que figurasse com taxas inferiores às municipais até o ano de 2016, apresenta significativa elevação a partir desse ano, ultrapassando a média municipal e demonstrando tendência de aumento.

Entre 2020 e 2022, observamos uma queda geral da distorção idade-série, entretanto, em São Leopoldo, a queda é maior, aproximando os dados do território aos do Rio Grande do Sul e do Brasil. Contudo, cabe destaque de que a Rede Pública Municipal, no ano de 2023, apresenta uma taxa superior à média do território de São Leopoldo e, embora de pequena variação, demonstra elevação. Esse fenômeno, pode estar correlacionado com a taxa de reprovação observada em 2022, que, do mesmo modo, é um pouco maior na Rede Pública Municipal quando comparada com a média do território.

Uma análise desse conjunto de indicadores, como vimos, indica a necessidade de investigações mais aprofundadas, uma vez que os indicadores apresentados, entendidos por nós como indicadores de exclusão escolar, apresentam número elevados na rede municipal de São Leopoldo/RS no período observado. Entretanto, conforme referimos anteriormente, no capítulo metodológico, sua análise demanda o cruzamento com outros indicadores, para que possam ser compreendidos de forma contextualizada. Além disso, as médias apresentadas podem mascarar desigualdades sociodemográficas observáveis entre as escolas de uma mesma rede, situadas em diferentes territórios do mesmo município, dados esses analisados a seguir.

Para que possamos analisar os indicadores educacionais das 36 escolas de ensino fundamental que compõem o campo empírico deste estudo dentro do contexto sociodemográfico dos bairros onde estão localizadas, observamos a distribuição delas no território de São Leopoldo. Além disso, na tabela a seguir, ainda há a referência da região da rede socioassistencial do município.

Tabela 5 – Distribuição das escolas municipais de ensino fundamental de acordo com os bairros e as regiões da rede socioassistencial

| Escola | Bairro | Região da rede socioassistencial |
|---|--------------------|----------------------------------|
| EMEF BARAO DO RIO BRANCO | Pinheiro | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF BENTO GONÇALVES | Fazenda São Borja | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF DOUTOR BORGES DE MEDEIROS | Jardim América | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF DOUTOR JORGE GERMANO SPERB | Campestre | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF FRANZ LOUIS WEINMANN | Jardim América | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF IRMÃO WEIBERT | Fião | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF PAUL HARRIS | Santa Tereza | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF PROFESSORA MARIA GUSMAO BRITTO | Morro do Espelho | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF SENADOR SALGADO FILHO | Santo André | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF ZAIRA HAUSCHILD | Fazenda São Borja | Centro, Sul e Sudeste |
| EMEF CLODOMIR VIANNA MOOG | Scharlau | Norte |
| EMEF DOUTOR PAULO DA SILVA COUTO | Arroio da Manteiga | Norte |
| EMEF GENERAL MARIO FONSECA | Arroio da Manteiga | Norte |
| EMEF MARIA EMÍLIA DE PAULA | Arroio da Manteiga | Norte |
| EMEF PROFESSOR ÁLVARO LUIS NUNES | Campina | Norte |
| EMEF PROFESSOR JOÃO CARLOS VON HOHENDORFF | Scharlau | Norte |
| EMEF PROFESSOR JOSÉ GRIMBERG | Boa Vista | Norte |
| EMEF PROFESSORA OTÍLIA CARVALHO RIETH | Scharlau | Norte |
| EMEF SANTA MARTA | Arroio da Manteiga | Norte |
| EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI | Arroio da Manteiga | Norte |
| EMEF TANCREDO NEVES | Arroio da Manteiga | Norte |
| EMEF EDGARD COELHO | Santos Dumont | Nordeste |
| EMEF FRANCISCO CÂNDIDO XAVIER | Santos Dumont | Nordeste |
| EMEF JOAO BELCHIOR MARQUES GOULART | Santos Dumont | Nordeste |
| EMEF MARIA EDILA DA SILVA SCHMIDT | Rio dos Sinos | Nordeste |
| EMEF PADRE ORESTES JOAO STRAGLIOTTO | Santos Dumont | Nordeste |
| EMEF CASTRO ALVES | Vicentina | Oeste |
| EMEF HENRIQUE MAXIMILIANO COELHO NETO | São João Batista | Oeste |
| EMEF PAULO BECK | São Miguel | Oeste |
| EMEF RUI BARBOSA | Vicentina | Oeste |
| EMEF SAO JOAO BATISTA | São João Batista | Oeste |
| EMEF ARTHUR OSTERMANN | Feitoria | Leste |
| EMEF DOUTOR OSVALDO ARANHA | Feitoria | Leste |
| EMEF OLIMPIO VIANNA ALBRECHT | Feitoria | Leste |
| EMEF PROFESSOR EMILIO MEYER | Feitoria | Leste |
| EMEF PROFESSORA DILZA FLORES ALBRECHT | Feitoria | Leste |

Fonte: elaborada pelo autor com base em IBGE (2022) e São Leopoldo (2016; 2025).

Na tabela acima, constam as escolas estudadas de acordo com os bairros onde estão situadas e as regiões de referência da rede socioassistencial de São Leopoldo. Aqui, cabem alguns destaques considerando os indicadores populacionais e de rendimento dos bairros, que vimos anteriormente, no gráfico 1 e na tabela 1. Dez das 34 escolas que compõem a empiria do estudo têm como referência a Região Centro (Centro, Sul e Sudeste) da rede socioassistencial. Embora pertencentes à mesma região, conforme observamos na distribuição nos bairros, podemos notar diferenças

expressivas entre os contextos sociodemográficos nos quais cada uma delas está inserida.

Destarte, para fins de análise, observamos que as escolas Doutor Borges de Medeiros; Franz Louis Weinmann; Irmão Weibert; e Professora Maria Gusmão Britto dentre as demais escolas, são as que estão localizadas nos bairros de melhores condições socioeconômicas da população. Além disso, todos são bairros próximos ao Centro. Em contraste, há também escolas na mesma região, mas localizadas em bairros de maior vulnerabilidade social, como é o caso da EMEF Dr. Jorge Germano Sperb, localizada no bairro Campestre, e das escolas Bento Gonçalves e Zaira Hauschild, situadas no bairro Fazenda São Borja, bairros que figuram entre os com menor rendimento.

Tomando a Região Norte da rede socioassistencial como referência, observamos que há um grupo de onze escolas distribuídas nos quatro bairros que a compõem. Essa região é a que tem o maior número de escolas e os bairros Arroio da Manteiga, Boa Vista, Campina e Scharlau, embora apresentem indicadores populacionais bastante heterogêneos, figuram entre os bairros cuja população apresenta menor rendimento. O bairro Arroio da Manteiga, por exemplo, bairro onde estão localizadas seis escolas, é o terceiro bairro mais populoso de São Leopoldo, com uma população de mais de 22 mil habitantes. Com relação aos indicadores de renda, entretanto, é o que apresenta o segundo menor número entre os demais bairros, com um rendimento de apenas 545 reais, inferior às médias do país, do estado e do município.

Na Região Nordeste, estão localizadas cinco escolas estudadas. A região é composta por apenas dois bairros, Santos Dumont e Rio dos Sinos. No bairro Santos Dumont, observamos quatro escolas, incluindo a EMEF João Belchior Marques Goulart, a escola com maior número de estudantes na rede (INEP, 2023). Com relação ao rendimento médio nominal, o bairro é que figura na última posição entre os bairros de São Leopoldo, com rendimento de apenas 496 reais por pessoa. Além disso, ao analisarmos os indicadores populacionais, observamos que é o segundo mais populoso no município, com mais de 30 mil habitantes, e o de maior densidade demográfica, com mais de 7.900 habitantes por quilômetro quadrado.

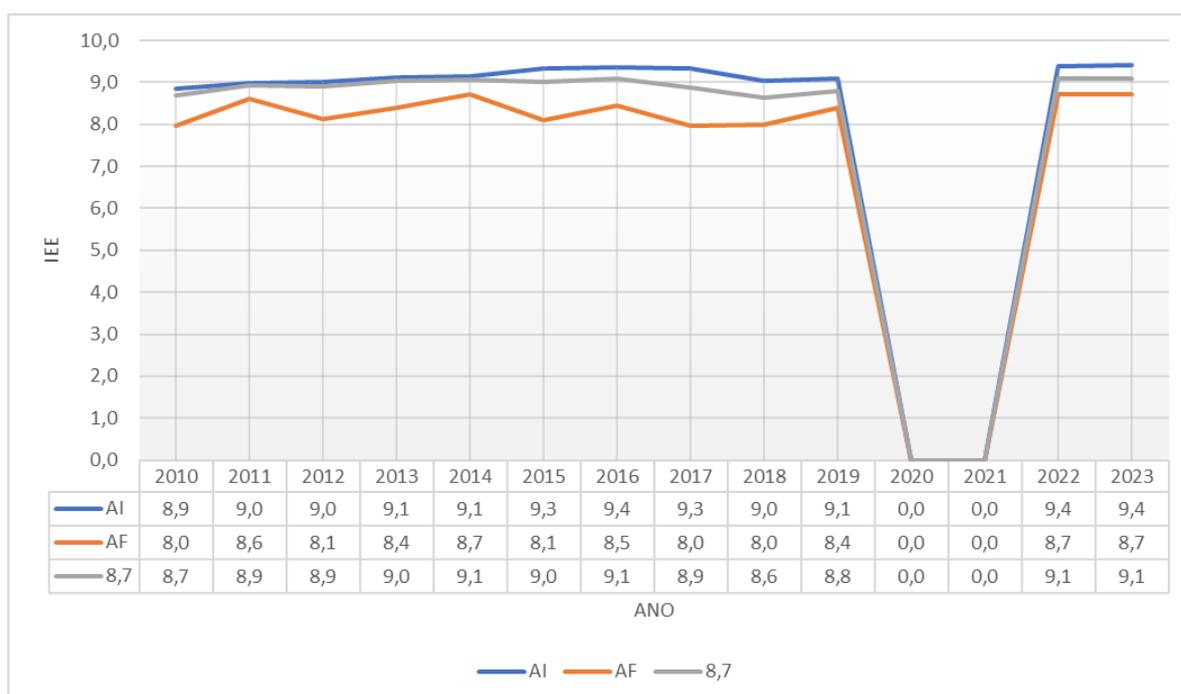
Na Região Oeste, constituída pelos bairros São Miguel, São João Batista e Vicentina, estão localizadas outras cinco escolas da Rede Pública Municipal de Ensino

de São Leopoldo. Nota-se que o bairro Vicentina, com relação aos indicadores de renda, é o que apresenta o terceiro menor número, de 599 reais por pessoa.

A Região Leste da rede socioassistencial atende ao bairro Feitoria, o mais populoso do município. Nesse bairro, estão localizadas as últimas cinco escolas que compõem o conjunto das 36 escolas de ensino fundamental da rede. O bairro apresenta uma população de pouco mais de 33 mil habitantes, com uma densidade quase duas vezes menor que a do bairro Santos Dumont, localizado na Região Nordeste, segundo mais populoso, mas com um número de habitantes bastante próximo. A partir dos indicadores de rendimento apresentados no gráfico 1, observamos que o bairro Feitoria figura entre os de maior vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que está entre os bairros de menor rendimento e consta abaixo das médias do Brasil, do Rio Grande do Sul e de São Leopoldo.

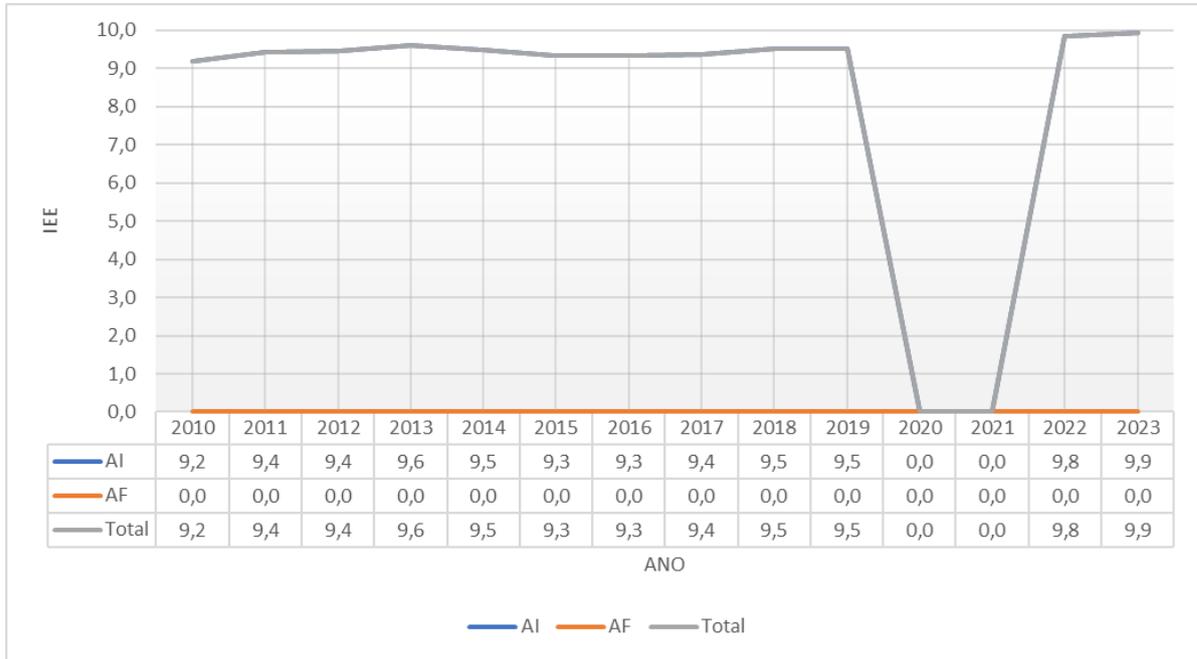
O conjunto de dados analisado até aqui nos permitiu verificar nítidas desigualdades sociodemográficas entre os bairros onde estão situadas as escolas estudadas. A seguir, promovemos uma análise articulada com um outro conjunto de dados, que explicitamos anteriormente, no capítulo referente aos procedimentos técnico-metodológicos de produção e análise de dados, o que propusemos chamar de Índice de Enfrentamento à Exclusão. Para fins de análise, os gráficos são apresentados agrupados por região.

Gráfico 5 – EMEF Barão do Rio Branco – IEE observado (2010 - 2023)



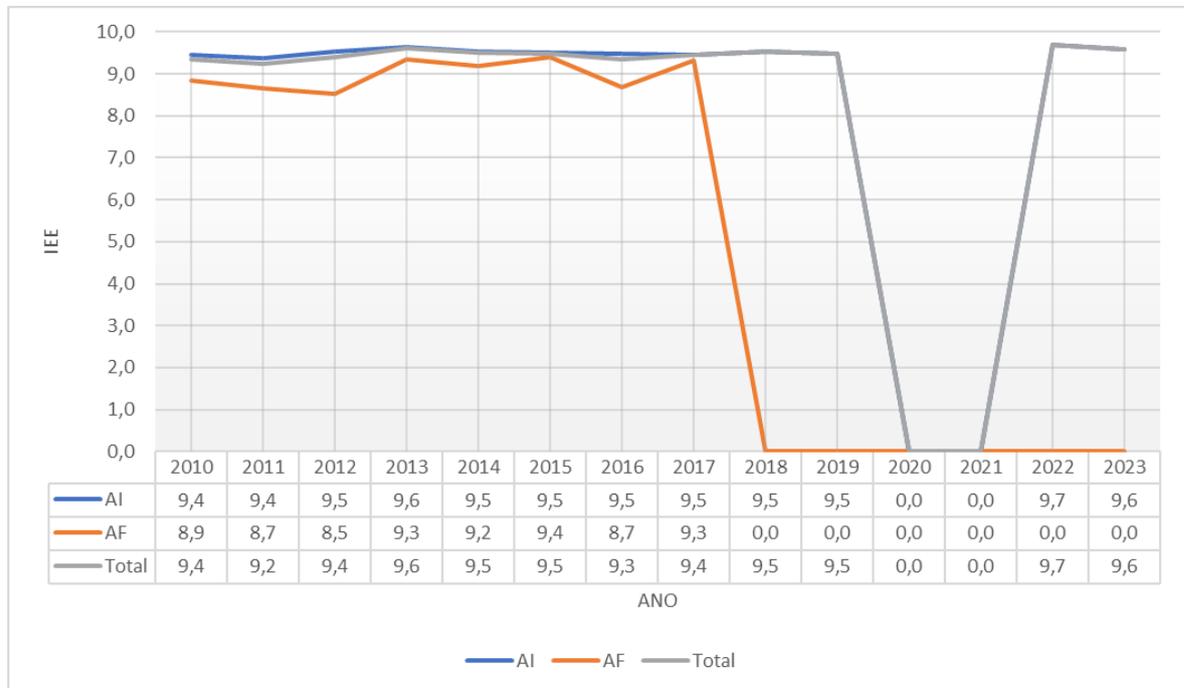
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 6 – EMEF Bento Gonçalves – IEE observado (2010 - 2023)



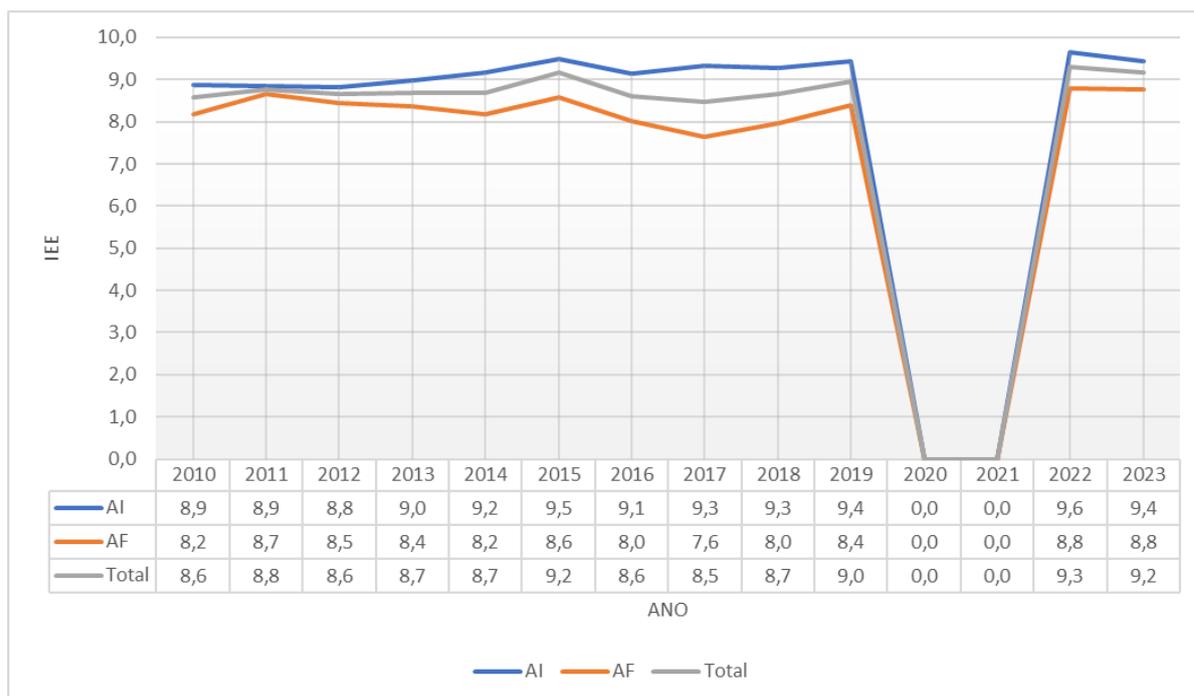
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 7 – EMEF Doutor Borges de Medeiros – IEE observado (2010 - 2023)



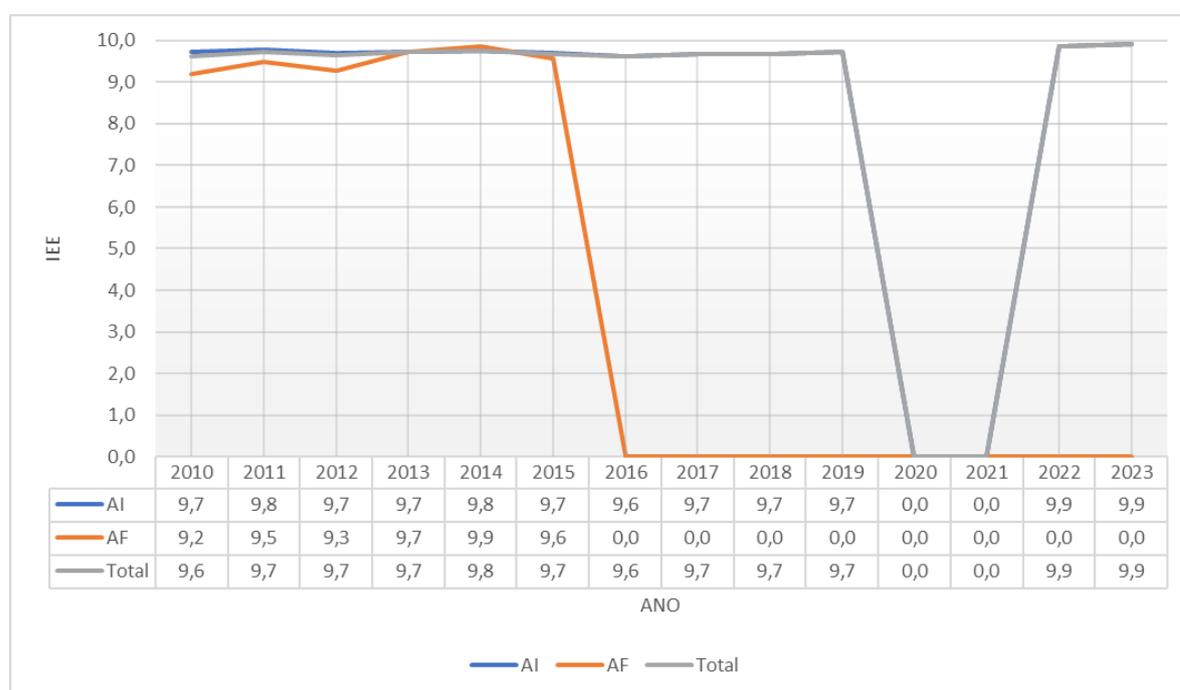
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 8 – EMEF Doutor Jorge Germano Sperb – IEE observado (2010 - 2023)



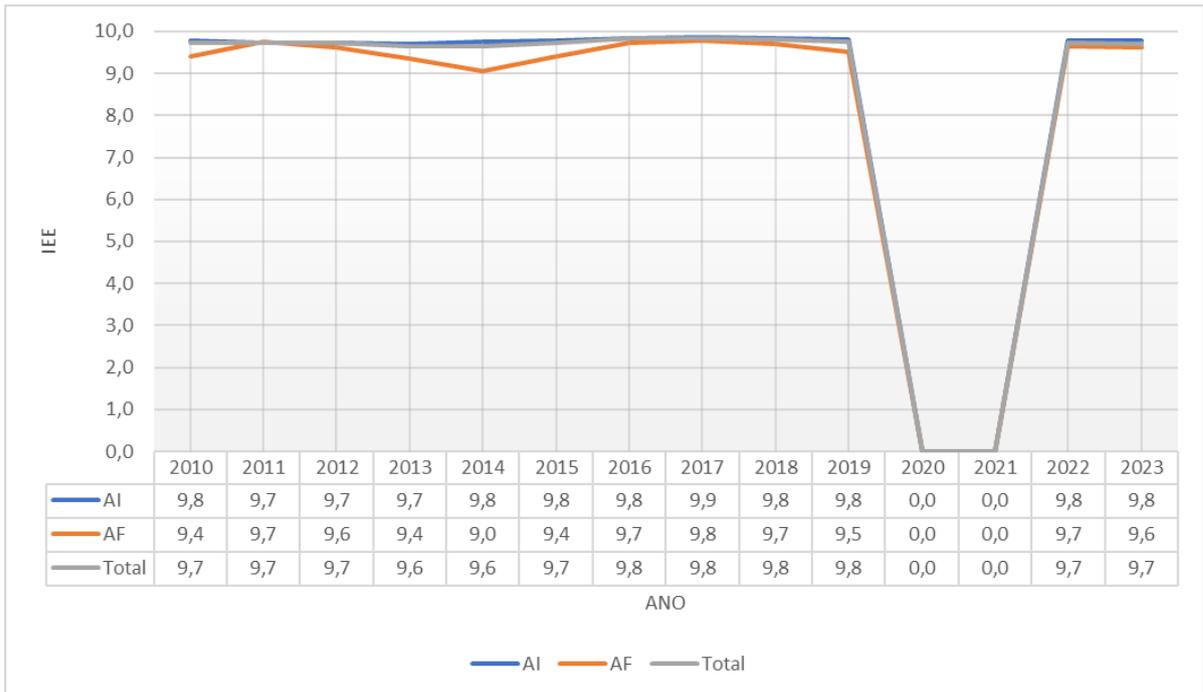
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 9 – EMEF Franz Louis Weinmann – IEE observado (2010 - 2023)



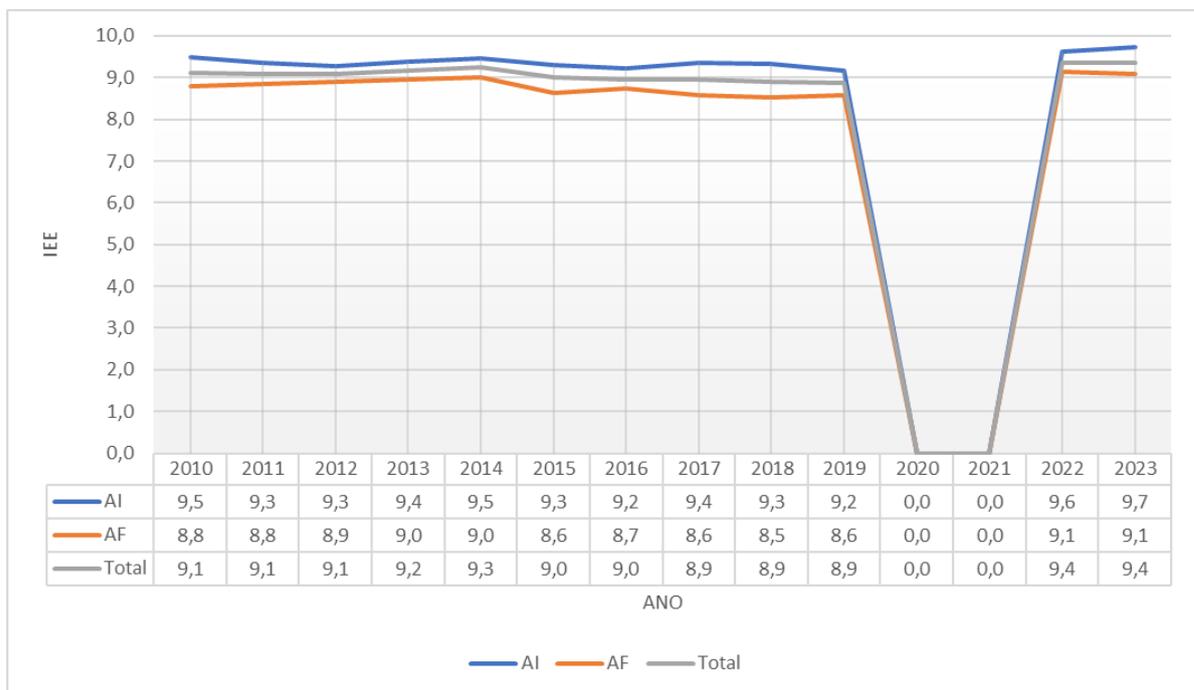
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 10 – EMEF Irmão Weibert – IEE observado (2010 - 2023)



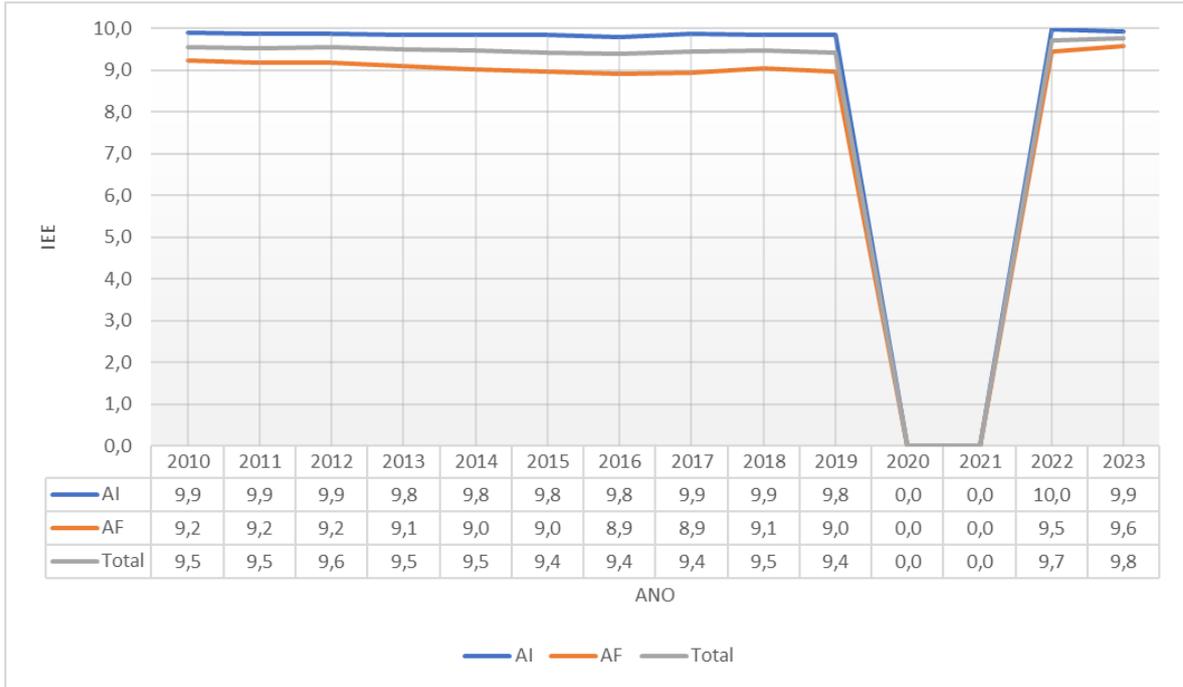
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 11 – EMEF Paul Harris – IEE observado (2010 - 2023)



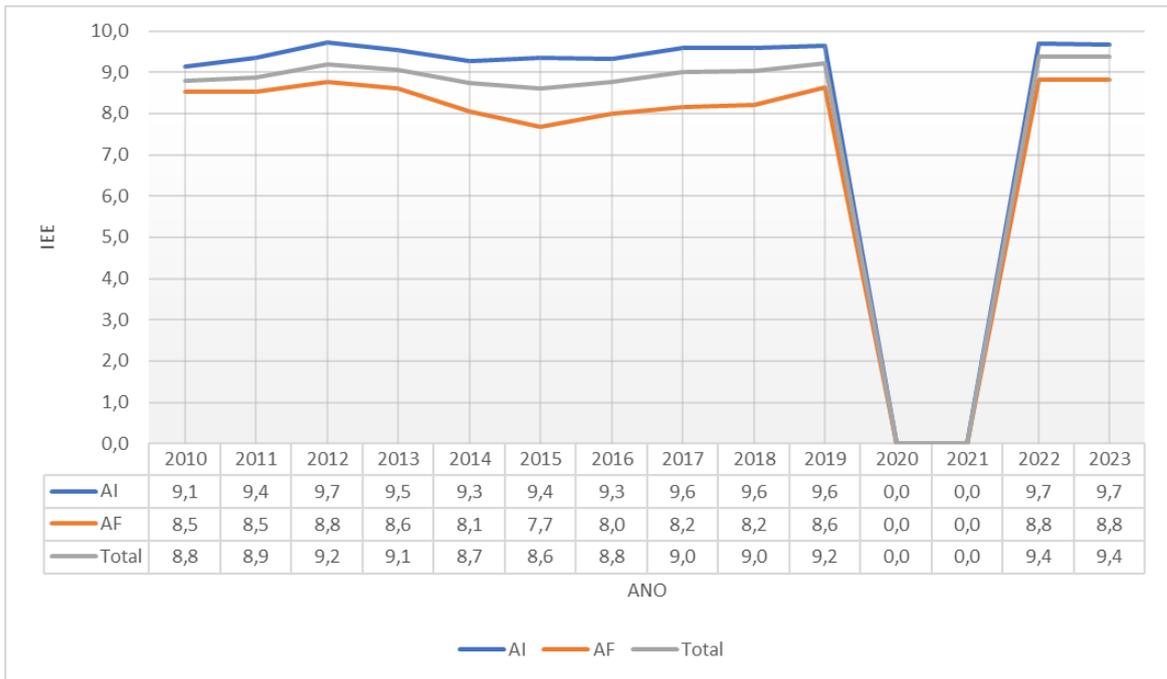
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 12 – EMEF Professora Maria Gusmão Britto – IEE observado (2010 - 2023)



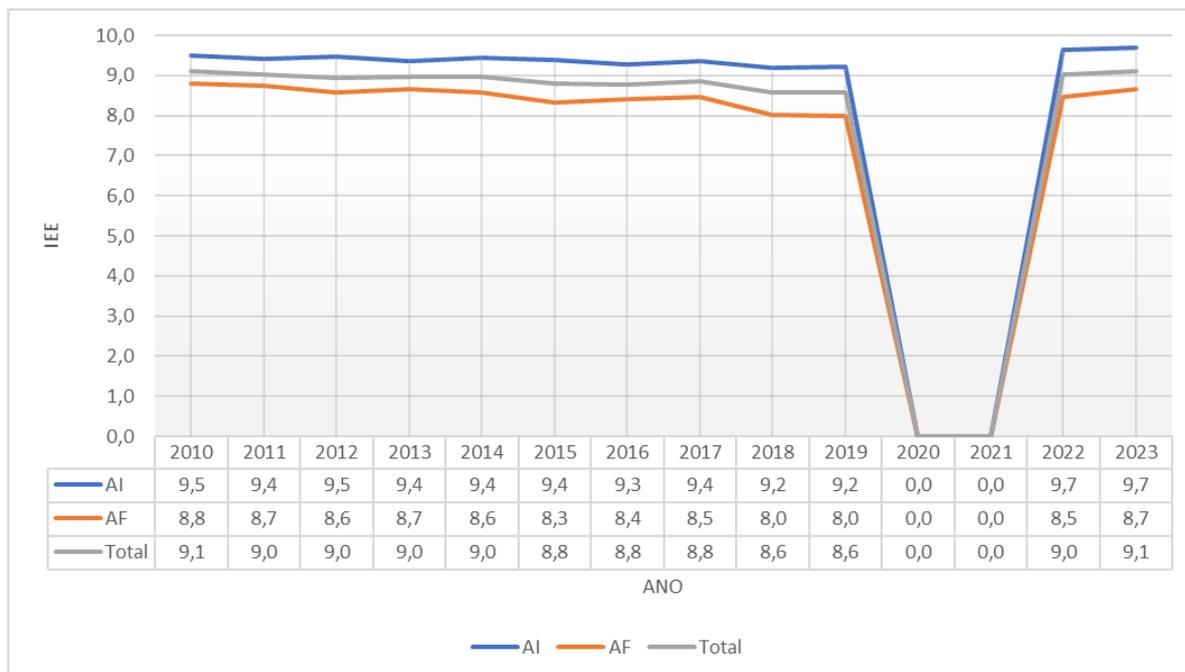
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 13 – EMEF Senador Salgado Filho – IEE observado (2010 - 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 14 – EMEF Zaira Hauschild – IEE observado (2010 - 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

O conjunto de gráficos apresentados acima diz respeito ao Índice de Enfrentamento à Exclusão observado no grupo de escolas que tem como referência a regiões Centro, Sul e Sudeste na rede socioassistencial. De modo geral, podemos identificar que o IEE dos anos finais do ensino fundamental, em todas as escolas que contam com essa etapa, figura sempre abaixo do expresso nos anos iniciais. Isso ocorre porque os indicadores de exclusão escolar que compõem o IEE, as taxas de abandono, de distorção idade-série e de reprovação, de modo geral, são maiores nos anos finais do ensino fundamental.

Embora ocorra oscilações ao longo do período analisado em grande parte das escolas, o que observamos é que na maioria dos casos há uma progressão. Outro fato muito importante é que todas as escolas do grupo apresentam um IEE total superior a nove pontos em 2022 e 2023, anos de retomada das atividades após o distanciamento social promovido pela pandemia de Covid-19. Esse é um indicador muito positivo se considerarmos o aprofundamento da evasão e do abandono escolar observado no cenário estadual no mesmo período (Fritsch; Pasinato, 2024).

Contudo, verificamos ainda que há escolas que atingem um IEE mais elevado que outras, como é o caso da EMEF Professora Maria Gusmão Britto, localizada no bairro Morro do Espelho, que, em 2023, obteve 9,9 pontos no IEE. O valor próximo ao 10 demonstra que, naquele ano, a escola teve baixíssimas taxas de reprovação, de

distorção idade-ano e de abandono, o que também caracteriza a presença de práticas efetivas de enfrentamento à exclusão escolar. Entretanto, cabe destaque de que essa escola está localizada, conforme vimos no gráfico 1, em um dos bairros de melhores condições socioeconômicas de São Leopoldo. Fato semelhante pode ser observado quando analisamos o IEE da EMEF Irmão Weibert, localizada no bairro Fião.

Por outro lado, escolas como a EMEF Doutor Jorge Germano Sperb e a EMEF Zaira Hauschild, localizados em bairros de maior vulnerabilidade social, apresentam um IEE menor quando comparadas com o grupo anterior. Esse fato não demonstra que as práticas de enfrentamento à exclusão são menos efetivas nessas escolas, mas sim que a vulnerabilidade social expressa no contexto da escola promove desigualdades educacionais e uma tendência de exclusão maior que a expressa em bairros de melhores condições socioeconômicas na mesma região. Como sequência da análise, o bloco de gráficos a seguir representa o IEE observado nas 11 escolas da Região Norte.

Gráfico 15 – EMEF Clodomir Vianna Moog – IEE observado (2010 - 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 16 – EMEF Doutor Paulo da Silva Couto – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 17 – EMEF General Mario Fonseca – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 18 – EMEF Maria Emília de Paula – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 19 – EMEF Professor Álvaro Luís Nunes – IEE observado (2010 – 2023)



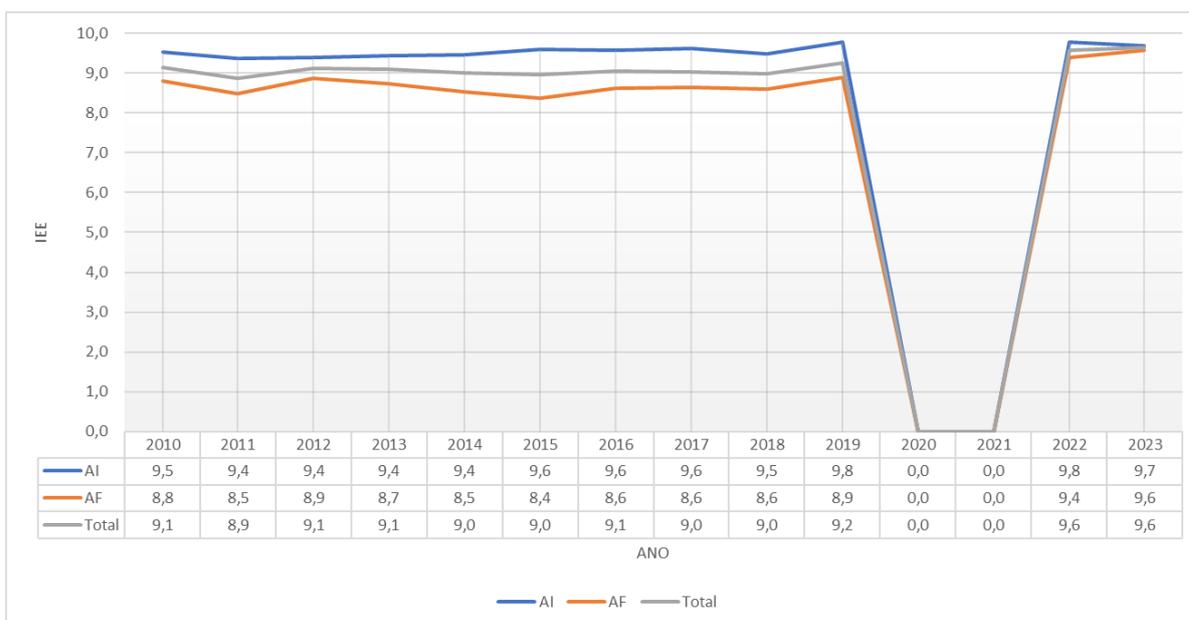
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 20 – Professor João Carlos von Hohendorff – IEE observado (2010 – 2023)



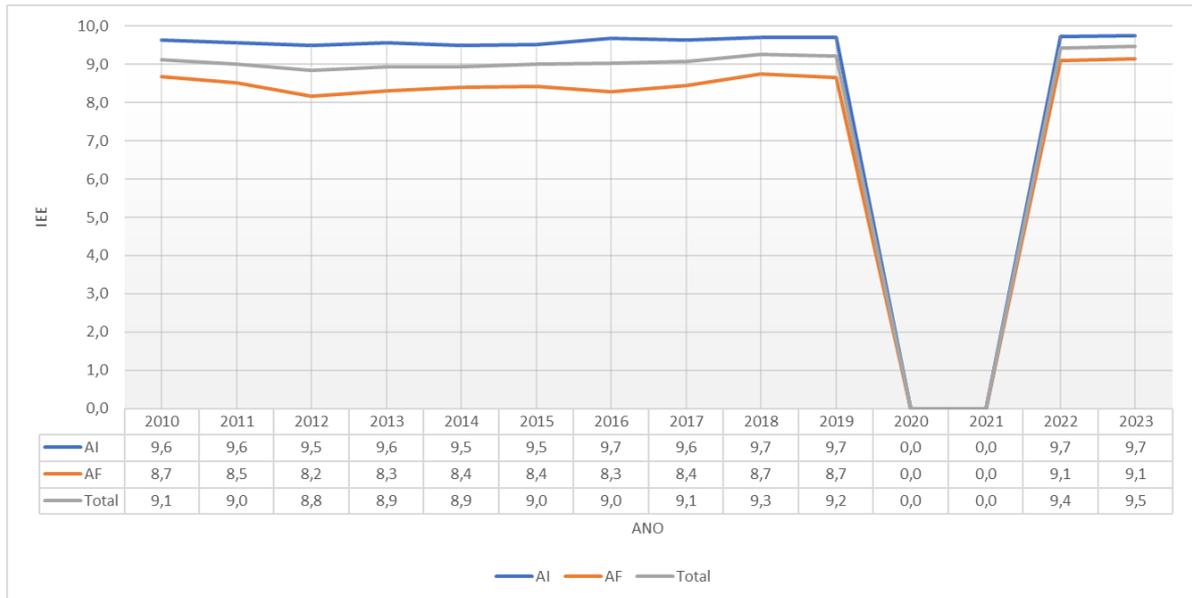
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 21 – EMEF Professor José Grimberg – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 22 – EMEF Professora Otília Carvalho Rieth – IEE observado (2010 – 2023)



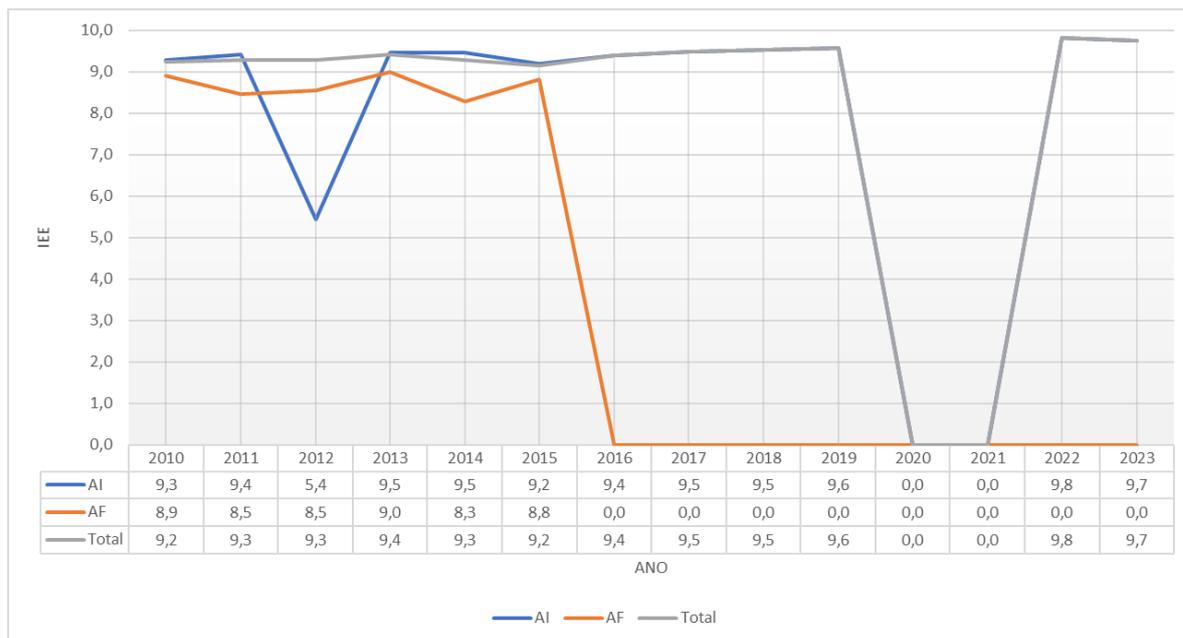
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 23 – EMEF Santa Marta – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 24 – EMEF Senador Alberto Pasqualini – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 25 – EMEF Tancredo Neves – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

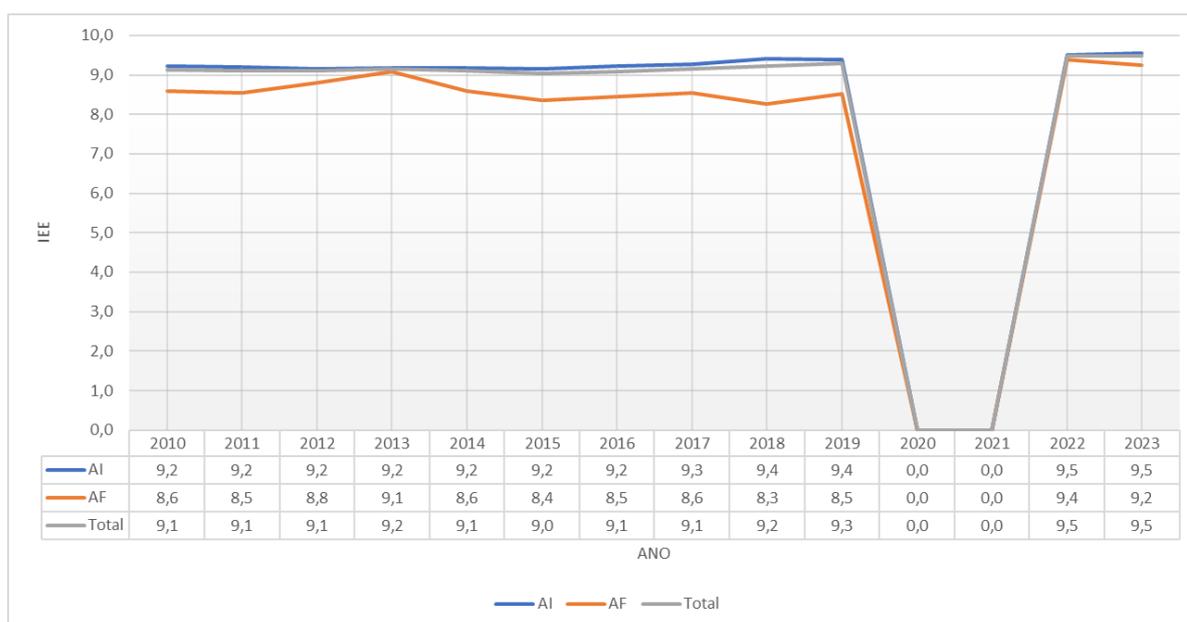
No conjunto de gráficos 15 – 25, podemos verificar como o IEE é expresso pelas escolas da Região Norte. De forma semelhante ao conjunto referente às regiões Centro, Sul e Sudeste, observamos que o IEE é sempre menor na série que representa os anos finais do ensino fundamental em todas as escolas que ofertam essa etapa. Esse dado revela, em certa medida, a necessidade de um olhar mais sensível para as políticas e práticas de enfrentamento à exclusão escolar na etapa

dos anos finais do ensino fundamental, tanto da comunidade escolar quanto da assessoria em busca ativa escolar da mantenedora.

Nesse recorte territorial, destacamos algumas análises: a primeira diz respeito à variação o IEE, considerando o ano mais recente, em comparação entre as escolas da mesma região. É possível verificar que todas as escolas atingem mais que 8 pontos, o que demonstra bons resultados. No entanto, novamente, observamos que a escola que atinge a menor pontuação nessa região está localizada em um bairro fortemente marcado pela vulnerabilidade social, o Arroio da Manteiga. Com relação ao indicador de renda da população do bairro, retomamos o que observamos no gráfico 1, sendo que figura como segundo menos, atrás apenas do bairro Santos Dumont, na Região Nordeste.

No recorte temporal, verificamos que o IEE das escolas tendeu à elevação ao longo dos treze anos. Algumas escolas chegam a apresentar mais de um ponto de acréscimo no decorrer do período analisado, o que resultou em um IEE próximo a 10 pontos em alguns casos. Por outro lado, nas escolas em que o índice foi menor, temos evidências de que as desigualdades sociodemográficas contribuem para aprofundar processos de exclusão, tendo em vista a dimensão das características dos bairros. Assim, em última análise, as diferenças sinalizam para onde devemos centrar esforços no enfrentamento aos processos de exclusão.

Gráfico 26 – EMEF Edgard Coelho – IEE observado (2010 – 2023)



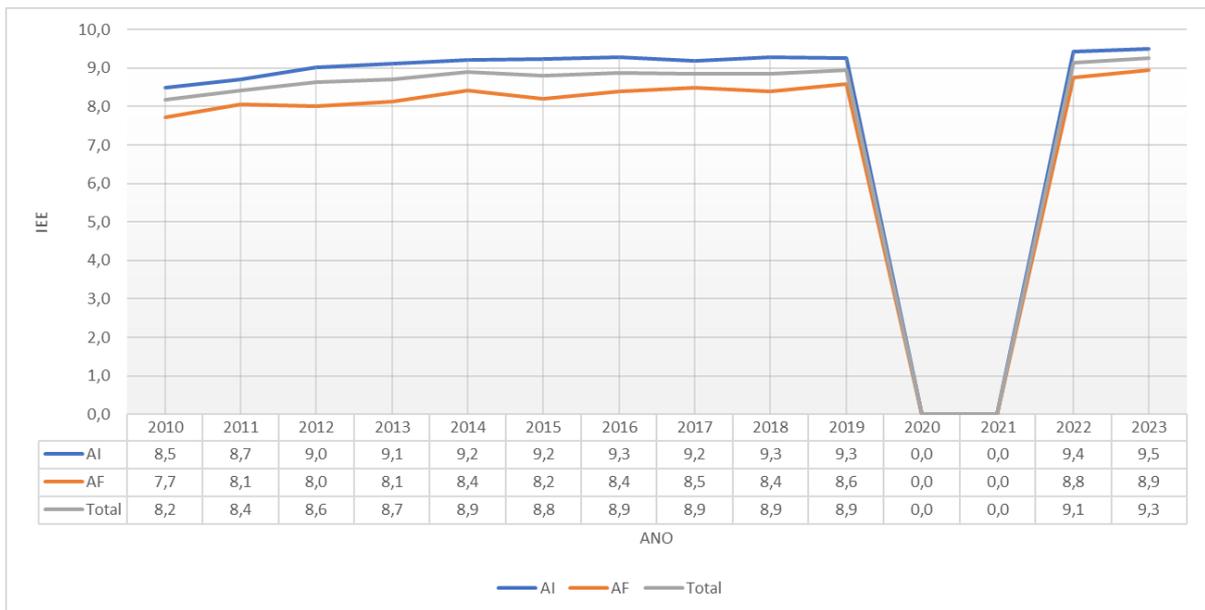
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 27 – EMEF Francisco Cândido Xavier – IEE observado (2010 – 2023)



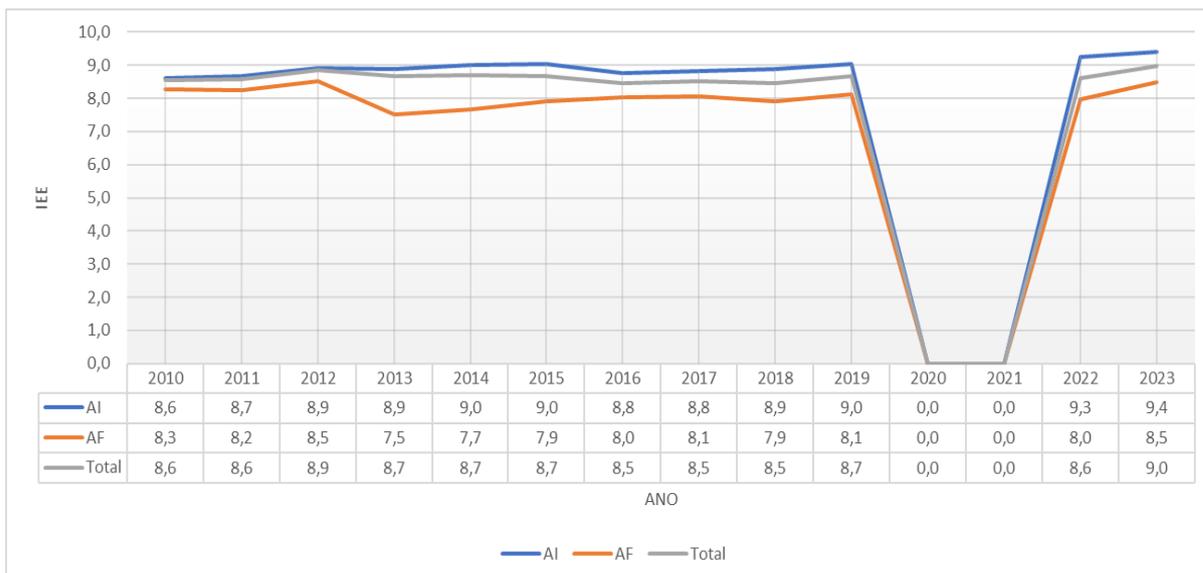
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 28 – EMEF João Belchior Marques Goulart – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 29 – EMEF Maria Edila da Silva Schmidt – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 30 – EMEF Padre Orestes João Stragliotto - IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

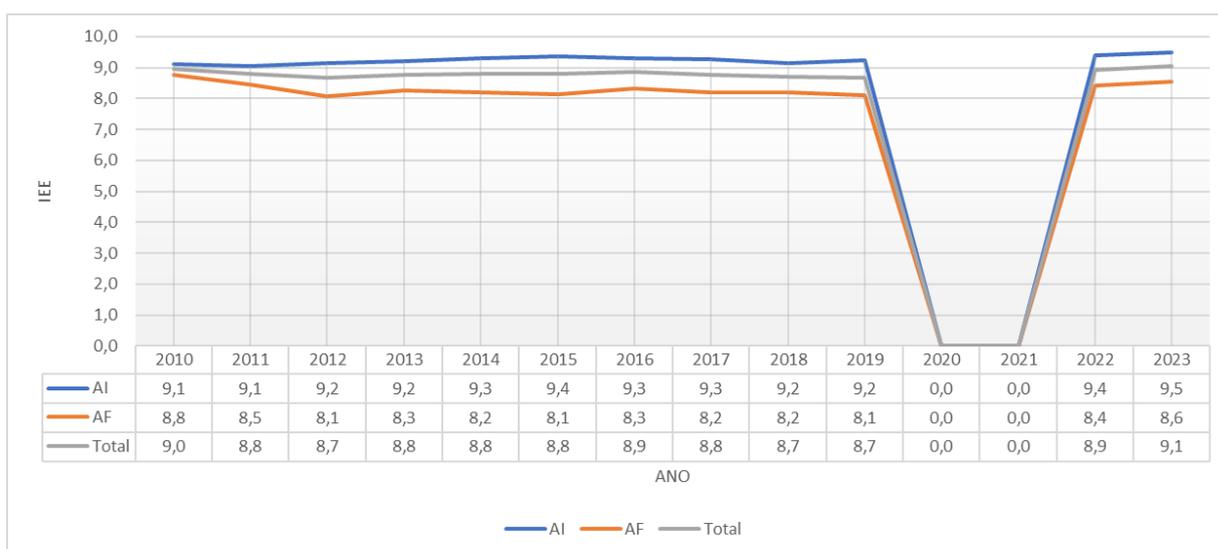
Na sequência de gráficos acima, acompanhamos o desenvolvimento do IEE das escolas da Região Nordeste, ao longo do recorte temporal estabelecido. Aqui, julgamos pertinentes mais alguns destaques de especificidades que verificamos na análise. A primeira delas diz respeito à EMEF Francisco Cândido Xavier, cujos dados das séries iniciam apenas a partir do ano de 2013. Esse fato se dá porque a escola foi fundada nesse período e é uma das escolas mais recentes na rede.

Além disso, observamos que essa escola, como outras da região, está situada no bairro Santos Dumont. Em termos de indicadores de rendimento da população, o

bairro é o que apresenta o menor valor em uma comparação feita entre todos os bairros do município. Nesse sentido, ainda chama atenção o fato de que a escola apresenta uma pontuação mais baixa que as demais no IEE dos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, verificamos uma elevação acentuada ao longo de pouco tempo, aproximando o resultado dos anos finais ao dos anos iniciais até 2019.

A partir de 2022, vemos que a etapa dos anos finais quase se iguala com a dos anos iniciais no IEE e que o total da escola chega a 9,8 pontos. Essa análise nos leva a crer que houve um enfoque expressivo no enfrentamento à exclusão escolar da EMEF Francisco Cândido Xavier desde a sua fundação, realidade que merece ser melhor investigada, uma vez que a escola está localizada em região de forte vulnerabilidade socioeconômica, mas apresenta um IEE elevado.

Gráfico 31 – EMEF Castro Alves – IEE observado (2010 – 2023)



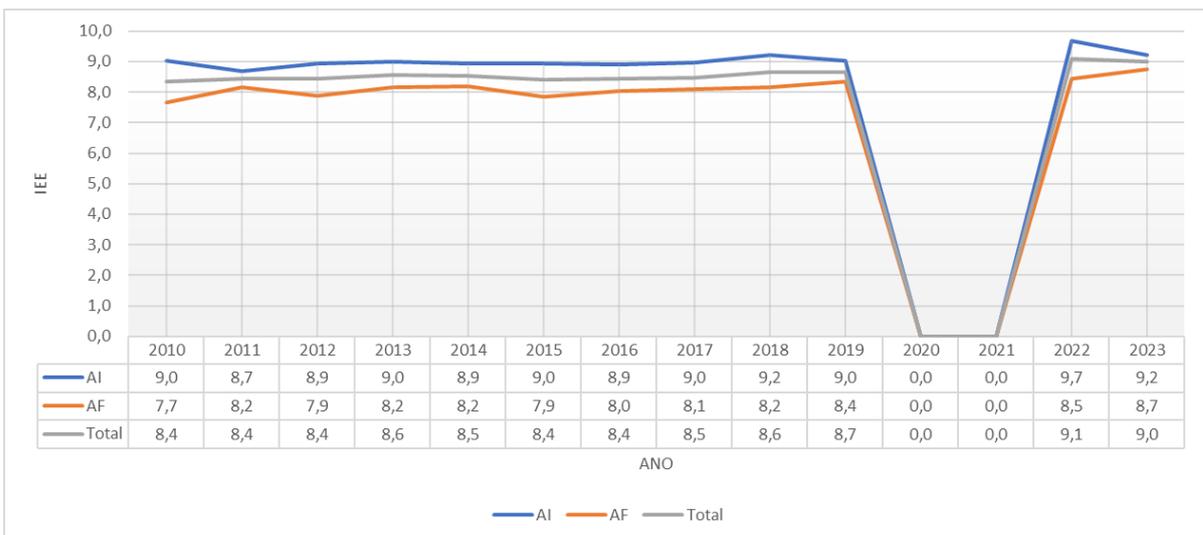
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 32 – EMEF Henrique Maximiliano Coelho Neto – IEE observado (2010 – 2023)



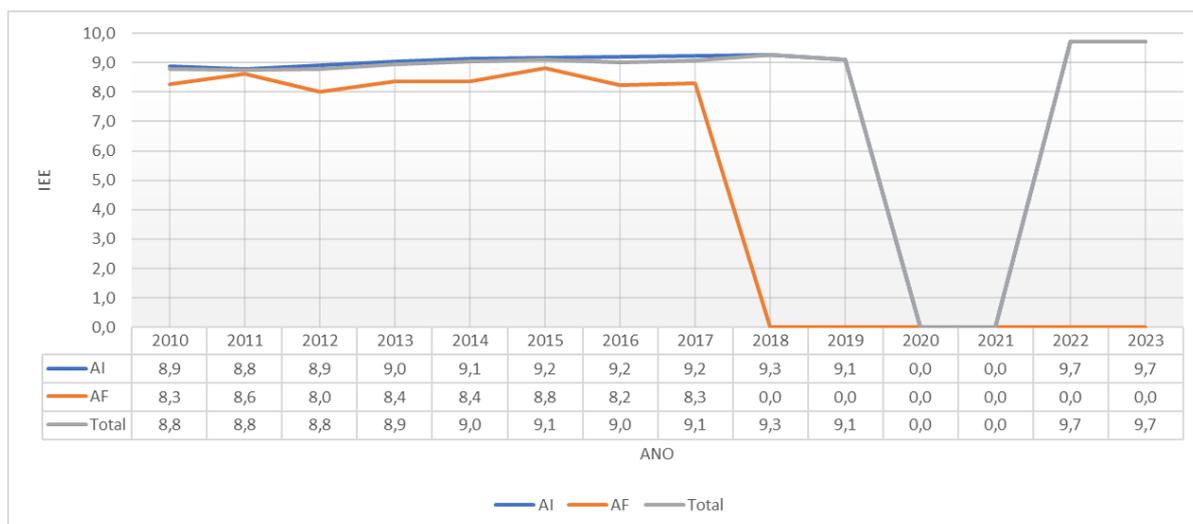
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 33 – EMEF Paulo Beck – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 34 – EMEF Rui Barbosa – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 35 – EMEF São João Batista – IEE observado (2010 -2023)

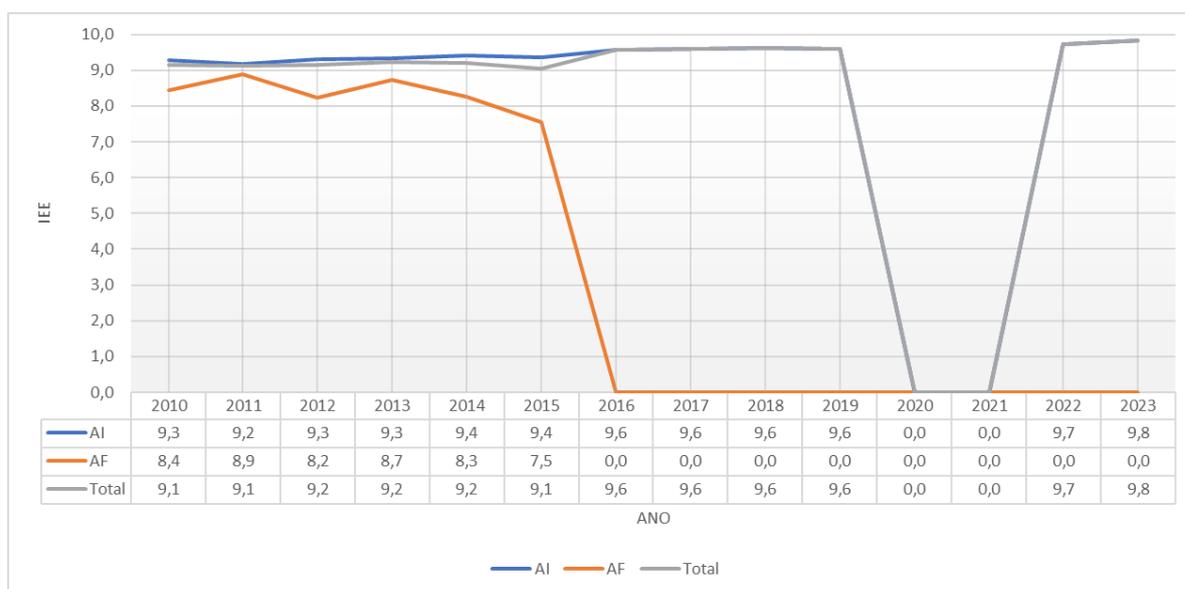


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

O conjunto de gráficos acima representa a expressão do IEE das escolas localizadas na Região Oeste de São Leopoldo. No bloco de análise, chama atenção alguns dados. Destarte, destacamos os resultados da EMEF Henrique Maximiliano Coelho Neto no ano de 2011. Nesse ano, observamos uma queda brusca no IEE nos anos iniciais, seguida de uma recuperação no ano seguinte. Esses dados merecem uma análise mais aprofundada, para compreendermos qual ou quais fatores podem ter contribuído para a queda do índice naquele ano. Um deles, a título de exemplo, pode ter sido uma elevação na reprovação ou no abandono.

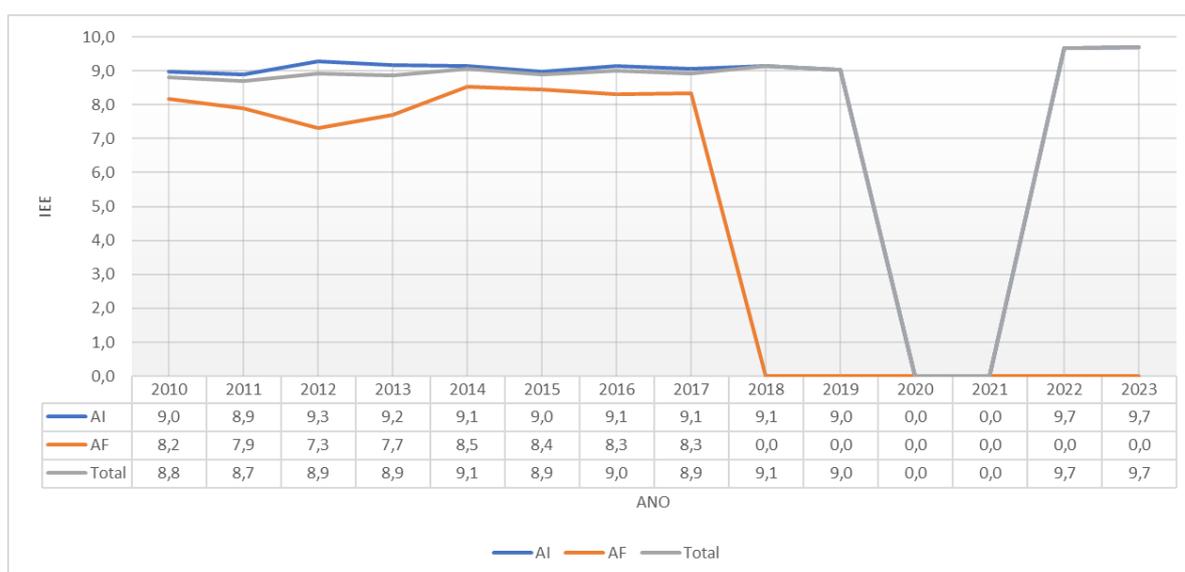
Além disso, julgamos pertinente o destaque sobre os dados da EMEF Rui Barbosa, que, a partir de 2017, passa a ofertar exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental. Nota-se que, no período seguinte à mudança, verificamos um aumento expressivo no IEE geral da escola. Esse fator, em nosso entendimento, pode estar ligado a uma diferença no acompanhamento pedagógico no percurso dos estudantes, como veremos mais adiante.

Gráfico 36 – EMEF Arthur Ostermann – IEE observado (2010 – 2013)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 37 – EMEF Doutor Osvaldo Aranha – IEE observado (2010 – 2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 38 – EMEF Olímpio Vianna Albrecht – IEE observado (2010 – 2023)



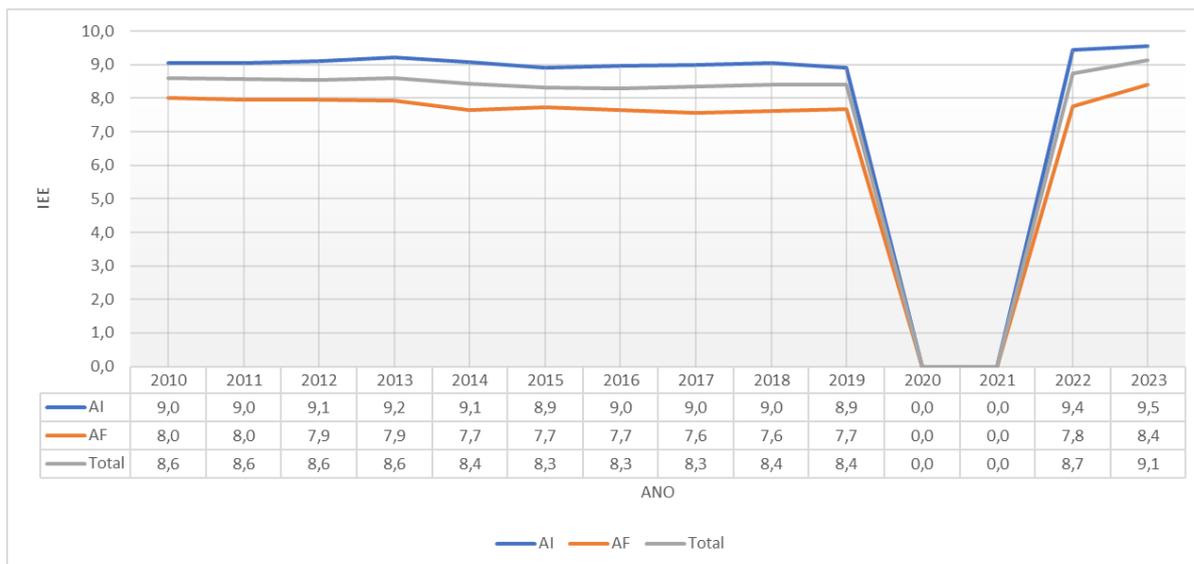
Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 39 – EMEF Professor Emílio Meyer – IEE observado (2010 -2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Gráfico 40 – EMEF Professora Dilza Flores Albrecht – IEE observado (2010 -2023)



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2023).

Finalmente, mas sem a intenção de encerrarmos as possibilidades de análise ou limitarmos a leitura dos dados apresentados, verificamos o conjunto de gráficos que representa o IEE das escolas da Região Leste de São Leopoldo. A região é composta por um único bairro, Feitoria, o bairro de maior população quando comparado aos demais bairros do município. Os resultados das escolas da região são elevados e apresentam características similares aos da maioria das escolas. Entretanto, do mesmo modo que verificamos na Região Oeste, contamos com uma escola que atendia integralmente a etapa do ensino fundamental no começo do recorte temporal estabelecido para a pesquisa, mas que, a partir de 2018, passou a atender apenas a etapa dos anos iniciais. Destacamos aqui o mesmo fenômeno, o registro de uma elevação considerável no IEE após a mudança.

Os valores zero em 2020 e 2021 são referentes ao período pandêmico, quando não houve registros de reprovação, abandono e distorção idade-série junto ao Censo Escolar, o que ocorreu com todas as escolas da rede. Além disso, em todos os gráficos em que observamos interrupção na série referente aos anos finais do ensino fundamental, com valor zero, esse fato significa que, a partir daquele ano, a escola passou a ofertar apenas os anos iniciais. Na mesma direção, quando observamos escolas com valor zero para a série referente aos anos finais ao longo de todo o período observado, significa que a escola oferta somente os anos iniciais.

A seguir, a partir da perspectiva da gestão educacional, analisamos as políticas educacionais de enfrentamento à exclusão escolar vigentes na rede pública municipal.

Por fim, analisamos as práticas de gestão escolar para o acompanhamento do percurso de estudantes.

4 O ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO/RS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Com o intuito de nos aproximarmos do campo empírico investigado e de identificarmos possibilidades de produção e análise de dados que contribuíssem para a compreensão dos fenômenos investigados, empenhamos esforços em uma análise preliminar dos resultados produzidos a partir da aplicação do questionário descrito de forma mais detalhada em subcapítulo da metodologia de pesquisa.

Antes disso, realizamos o mapeamento das políticas de enfrentamento à exclusão escolar, com vista a compreendermos como se dão as práticas de gestão educacional a esse respeito. Nesse sentido, apresentamos a seguir esse exercício analítico. Destacamos, porém, conforme dito anteriormente, que o conjunto de dados apresentados a seguir representa apenas uma parte da análise proposta no estudo. Além disso, a caracterizamos como preliminar, dados os fundamentos metodológicos apresentados, pois uma análise aprofundada e conclusiva só pode ser obtida a partir da articulação entre diferentes grupos de dados.

4.1 POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO ESCOLAR E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO LEOPOLDO/RS

Visando atender ao objetivo específico “a” proposto neste estudo, de modo articulado com os referenciais teórico-metodológicos referidos nos capítulos anteriores, dedicamos este capítulo ao mapeamento das políticas educacionais vigentes na rede pública municipal de ensino fundamental de São Leopoldo. Esse movimento de análise do contexto de produção dos textos (macro) justifica-se como demanda teórico-metodológica proposta por Ball (2006), Mainardes (2006) e Miranda (2011), na abordagem do ciclo de políticas, visto que configura o movimento anterior ao de análise do contexto da prática (micro).

4.1.1 O programa Mais Educa São Leopoldo: uma política educacional para a promoção da permanência escolar

Implementado pela Secretaria Municipal de São Leopoldo na gestão 2017/2020, o programa surge em resposta ao contexto emergente da política educacional nacional: o corte no financiamento público do Ministério da Educação para o programa Mais Educação, desenvolvido desde 2007, com o objetivo de contribuir para a permanência escolar com oficinas variadas, oferecidas no contraturno, para estudantes do ensino fundamental das escolas públicas.

A partir do contexto do golpe institucional e midiático de 2016, promovido pela elite do atraso brasileira, conforme aponta Souza (2019), com o governo de Michel Temer, o programa Mais Educação é reformulado, passando a se chamar Novo Mais Educação. Essa “nova” versão da política, de nova teve apenas a redução no financiamento público.

Com os cortes no financiamento advindo da União, o governo de São Leopoldo, em um movimento de resistência e na direção do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2023 sobre a ampliação da educação em tempo integral, implementou o programa Mais Educa São Leopoldo, política educacional aos moldes do Mais Educação, mas financiada exclusivamente com recursos municipais, que, em 2023, contemplou 25 escolas da rede municipal. Em 2024, o programa ampliou a cobertura para mais 11 escolas da rede (São Leopoldo, 2023b).

Desde o início de sua implementação em 2019 até o presente momento, o Mais Educa, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas extracurriculares, dentro e fora dos espaços escolares, no contraturno das aulas, cujo público prioritário são estudantes do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou vulnerabilidade social, contribui para o enfrentamento à exclusão escolar por meio da ampliação do tempo de permanência na escola. As oficinas contam com temáticas variadas, que contemplam as áreas tecnológicas, do esporte, da cultura, e ocorrem também em parceria com os cursos de licenciatura em Matemática e em Letras da Unisinos.

De acordo com o caderno pedagógico que baliza a implementação da política nas escolas da rede, o Mais Educa São Leo tem como objetivo a redução do abandono escolar, da reprovação e da distorção idade-ano, tendo em vista a melhoria da

aprendizagem no ensino fundamental, a promoção da permanência na escola. Enquanto critérios de contemplação o programa define que estudantes em alto risco e em vulnerabilidade social, que se encontram em situação de distorção idade-ano, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que estão em situação de suspeita de desnutrição, têm prioridade (São Leopoldo, 2023b).

Assim, a leitura que podemos fazer até aqui, observando as diretrizes que orientam tanto o projeto Acelera quanto o programa Mais Educa São Leo, é que é possível verificar a presença de práticas de gestão educacional, expressas em textos orientadores de políticas educacionais para as escolas da rede de São Leopoldo, de enfrentamento à exclusão escolar. O caráter dessas políticas revela a preocupação da gestão educacional municipal com as desigualdades educacionais, sejam elas expressas no acesso à educação, no tratamento e/ou no conhecimento (Sampaio; Oliveira, 2015).

4.1.2 O projeto Acelera como política de enfrentamento à distorção idade-ano

No Brasil, a reprovação e a distorção idade-ano são expressões das desigualdades educacionais que atormentam a educação básica há décadas, tendo como efeito extremo a exclusão de estudantes das carteiras escolares, que encontram barreiras para a sua formação básica (Fritsch; Silva; Vitelli, 2019). Sem diferir do contexto nacional, essas mazelas também estão expressas na realidade educacional de São Leopoldo. Como resposta a essas condições, em 2013, foi implementado o projeto Acelera na rede pública municipal de ensino fundamental de São Leopoldo, tendo como objetivo a correção do fluxo escolar nessa etapa da educação básica (São Leopoldo, 2023a).

Nessa direção, o projeto prevê a implementação de um currículo diversificado, que valorize a multiplicidade de saberes, com vista à construção da cidadania, pautado na equidade e no desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Por meio da construção e implementação de um currículo com essas características, o projeto Acelera visa contribuir para a permanência escolar de estudantes com histórico de reprovação, abandono e evasão escolar, o que entendemos conceitualmente como facetas da exclusão escolar.

4.1.3 O Centro Municipal de Educação Inclusiva Paulo Freire (CEMEI): um aparelho intersetorial para a articulação de políticas e práticas de educação inclusiva

Recentemente fundado, o Centro Municipal de Educação Inclusiva Paulo Freire figura como uma instituição de referência em educação inclusiva para a rede pública municipal. Regulamentado na Lei nº 9.863, de 10 de julho de 2023, o centro que leva o nome de um dos maiores pensadores da educação é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo. De acordo com o artigo 2º da referida lei,

O Centro terá como objetivo geral o assessoramento pedagógico e institucionalmente das escolas da rede municipal e as escolas privadas que possuem vínculo contratual ou de parceria com o município de São Leopoldo, em prol da Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos (São Leopoldo, 2023c)

Nota-se, nesse sentido, o caráter de assessoramento pedagógico especializado que o CEMEI assume enquanto articulador de práticas que concernem a perspectiva da educação inclusiva e da EDH. Aqui, refere-se à preocupação da rede com a garantia de direitos fundamentalmente humanos, com práticas pedagógicas inclusivas e de enfrentamento à exclusão escolar. Com relação a esses fundamentos, o texto refere que

Art. 4º Considera-se a educação inclusiva na perspectiva de garantia do direito à equidade a todas as crianças, estudantes e trabalhadores, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, de gênero, intelectuais, físicas e sensoriais (São Leopoldo, 2023c).

De acordo com a lei, o centro estrutura-se tomando como fundamento as práticas de educação inclusiva que valorizam a diversidade e são pautadas pela equidade. Aqui, destaca-se o alinhamento da política educacional da rede municipal com tratados internacionais de garantia de direitos fundamentais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Nesse sentido, em termos de alinhamento com a política educacional em nível municipal, podemos observar que os fundamentos que

orientam as políticas e práticas do CEMEI e da rede alinham-se com outros documentos orientadores das políticas educacionais do território de São Leopoldo, como Plano Municipal de Educação (2015-2024), Documento Orientador do Currículo e do Território de São Leopoldo (2021), Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2021-2030).

Em termos estruturais, observa-se que a atuação do CEMEI se dá por articulação entre quatro núcleos distintos, que apresentam áreas de atuação diferentes, mas que somam esforços, sobretudo, para a garantia do direito à educação. Em seu art. 5º, a lei que institui o CEMEI define a composição dos núcleos de trabalho e suas atuações, sendo

I - Núcleo Busca Ativa Escolar - Atuará na garantia do acesso à educação, na busca e na reinserção dos estudantes afastados da escola e tem como objetivo geral o monitoramento e resgate de crianças e adolescentes em risco de evasão escolar, reduzindo ao máximo o índice de abandono escolar no município. O Núcleo Busca Ativa Escolar será composto por, pelo menos, um profissional para cada região do município, podendo ser das áreas da educação, saúde e assistência, envolvidos tanto no acompanhamento das FICAIS (Ficha de Aluno Infrequente) quanto no desenvolvimento e aplicação de projetos de acolhimento e permanência dos estudantes e atendimento às famílias.

II - Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão – NAPPI - É o núcleo da Secretaria Municipal de Educação que presta assessoria pedagógica ao público da Educação Especial (Deficiências, TEA e AH/SD) e do Espaço de Aprendizagem (lacunas e dificuldades de aprendizagem) e suas respectivas professoras, equipes diretivas e familiares ou responsáveis legais. Assessoria pedagogicamente às escolas e articula ações com as demais equipes da SMED. Busca assegurar o bem-estar e os direitos de aprendizagem dos públicos atendidos, ofertar dados sobre os mesmos à mantenedora, avaliar crianças e estudantes da rede que são encaminhados pelas suas respectivas escolas e formar os professores acerca das bases legais e conceituais da Educação Inclusiva. O NAPPI tem como objetivo geral o assessoramento às escolas da rede municipal e as escolas privadas que possuem vínculo contratual ou de parceria com o município, em relação ao Atendimento Educacional Especializado e ao Espaço de Aprendizagem (exclusivo à rede municipal).

III - O Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola - NISE – é o núcleo da Secretaria Municipal de Educação, que tem como foco a oferta de espaços de cuidado, para profissionais na rede de Educação e para estudantes, com o propósito de incentivar o compartilhamento de experiências e promover processos de saúde. E tem como objetivo geral a Saúde das/os Trabalhadoras/es e das/os Estudantes, na construção de interlocuções entre os diferentes coletivos que compõem o contexto escolar, além do fomento ao diálogo na troca de conhecimentos, para a construção de práticas em conjunto. As principais práticas do NISE consistem no trabalho grupal sistemático, com as/os trabalhadoras/es da Educação e com os estudantes, os quais devem ocorrer no próprio território das escolas. Ainda, o NISE é composto por uma equipe multiprofissional, com um grupo de profissionais de diferentes áreas da Saúde e da Educação, que constroem um trabalho interdisciplinar, a ser realizado com as escolas do município de São Leopoldo.

IV - O Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais - NERER -será um Núcleo da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo que tem com o objetivo a organização e execução de ações que contribuam com a autoafirmação identitária e de valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas, e dos povos migrantes, atuando para o cumprimento das legislações vigentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e terá como objetivo geral a Implantação e implementação uma Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais em São Leopoldo, sendo referência Municipal para a NERER, orientada pelo princípio da Equidade para a garantia dos Direitos Educacionais e ao Combate ao Racismo e às desigualdades que afetam a permanência nos Espaços Escolares, e o desenvolvimento pleno dos Povos Negros, Indígenas, Ciganos, Migrantes e Quilombolas que compõem nossas Comunidades Escolares, ressaltando as contribuições destes Povos e Etnias na Constituição da Cidade de São Leopoldo e de seu povo (São Leopoldo, 2023c).

Dado na redação, cabe destaque para as distintas atuações dos núcleos, mas que confluem no sentido da garantia do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica. Em vias de síntese, percebemos a orientação das práticas e políticas de gestão educacional nesse sentido, quando consideramos a presença das práticas que visam a prevenção e o enfrentamento de situações de exclusão escolar, expressas pela infrequência, pelo abandono e pela evasão, assessoradas pelo Núcleo Busca Ativa Escolar.

Na mesma direção, o Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) figura enquanto núcleo de assessoramento às escolas da rede, orientando práticas pedagógicas destinadas ao público da Educação Especial Inclusiva (Deficiências, TEA e AH/SD) e do Espaço de Aprendizagem (lacunas e dificuldades de aprendizagem). A assessoria ainda articula profissionais da educação, famílias e gestão escolar para a garantia do direito à educação a esse público.

O Núcleo Interdisciplinar de Saúde na Escola (NISE) atua enquanto núcleo para promover processos de educação em saúde nos territórios das escolas. Destaca-se que o NISE coordena o programa Conviver, que, em 2023, garantiu a atuação de profissionais da área da psicologia nas escolas da rede, com o objetivo de promover a saúde mental de estudantes e profissionais da educação, sobretudo após a pandemia da covid-19. O núcleo ainda põe em prática o Programa Saúde na Escola, política intersetorial orientada pelo Ministério da Educação desde 2009, à qual o município adere desde 2010.

Com relação à implementação da legislação referente à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a atuação do núcleo responsável pelo assessoramento das escolas define-se na perspectiva da justiça social e curricular,

na garantia do direito à educação e na orientação curricular e pedagógica de práticas de combate ao racismo nas escolas e suas respectivas comunidades escolares.

Além das esferas de atuação dos núcleos do CEMEI, a Lei nº 9.863/2023 ainda confere caráter de pesquisa e de produção de dados ao centro, que deve produzir relatórios sistemáticos sobre os assessoramentos, conforme observamos nos parágrafos 1 e 2 do art. 5º da referida lei,

§ 1º Os núcleos deverão fazer e o CEMEI divulgar relatórios ou boletins semestrais, com indicadores, sobre os atendimentos e público atendido.

§ 2º A divulgação referida no § 1º consiste, pelo menos, na publicação no Diário Oficial do Município, na disponibilização através do site oficial da Prefeitura e no envio à Comissão de Educação, Cultura e Assistência Social da Câmara Municipal ou equivalente (São Leopoldo, 2023c).

Em síntese, no âmbito das políticas educacionais e das práticas de gestão educacional, a análise dos textos orientadores das políticas revelou especial preocupação da gestão educacional municipal com as práticas de enfrentamento à exclusão escolar. Mesmo sem a presença explícita do conceito, é possível verificar o alinhamento da política educacional do território de São Leopoldo com a perspectiva da justiça social e curricular, na medida em que orienta para a promoção de práticas de enfrentamento à exclusão escolar e para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem por meio de práticas de gestão escolar e práticas curriculares que valorizam a diversidade e que reconheçam e garantam o direito à educação.

As políticas educacionais identificadas orientam práticas específicas de enfrentamento ao racismo, garantia do direito à educação, inclusão de crianças com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, e promoção da saúde na escola, configuram-se como mecanismos fundamentais e inter-relacionados de enfrentamento à exclusão escolar. Esta, entendida como um fenômeno multifacetado que transcende a mera evasão, engloba processos de segregação, negação de oportunidades de aprendizagem significativa e pertencimento social no ambiente educacional (Fritsch; Pasinato, 2024).

A implementação dessas políticas opera em distintas frentes para mitigar a exclusão. Nesse sentido, o NERER configura-se como assessoria pedagógica que visa instrumentalizar e orientar práticas que buscam enfrentar a discriminação étnico-racial e valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas, buscando assegurar que estudantes negros, indígenas e migrantes tenham sua identidade reconhecida e seu potencial desenvolvido plenamente.

Paralelamente, políticas de Educação Inclusiva, exigem a transformação dos sistemas educacionais para garantir acesso, participação e aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou emocionais, combatendo a segregação e a falta de apoio adequado, fatores cruciais de exclusão. Na mesma direção, a garantia do direito à educação materializa-se nas práticas de busca ativa escolar, que visam superar barreiras de acesso e permanência.

Ademais, políticas de promoção da saúde na escola atuam preventivamente contra a exclusão ao abordar determinantes sociais e condições de saúde física e mental que impactam diretamente a frequência, a participação e o aproveitamento escolar. Ao assegurar alimentação adequada, saúde bucal, acompanhamento psicossocial, prevenção de violências e promoção de ambientes seguros e acolhedores, estas políticas criam condições mínimas para que todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis, possam se manter na escola e aprender. A sinergia entre essas diferentes frentes – antirracista, inclusiva, garantidora do direito e promotora de saúde – constrói uma rede de proteção contra a exclusão, reafirmando a escola como um espaço democrático de direitos humanos, pertencimento e desenvolvimento integral para toda a diversidade discente, em conformidade com os princípios de justiça social e equidade educacional (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023, p. 110).

4.2 PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR PARA O ENFRENTAMENTO À EXCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO/RS:

Com relação aos dados gerados a partir da aplicação do questionário Práticas Organizacionais de Acompanhamento dos Percursos Escolares de Estudantes – 2022, inicialmente, consideraremos a análise da adesão dos sujeitos, equipes gestoras das escolas, à pesquisa e ao questionário. Das 49 escolas da rede, 42 demonstraram interesse em aderir à pesquisa, indicando contato para recebimento do questionário. Dessas, 33 escolas aderiram de fato à pesquisa, representando 67,35% das escolas da rede, o que estatisticamente nos parece bastante satisfatório, dada a dimensão da rede.

Entre as escolas participantes, de um universo de 13 escolas municipais de educação infantil públicas da rede, 6 aderiram ao estudo, o que representa 46,15%

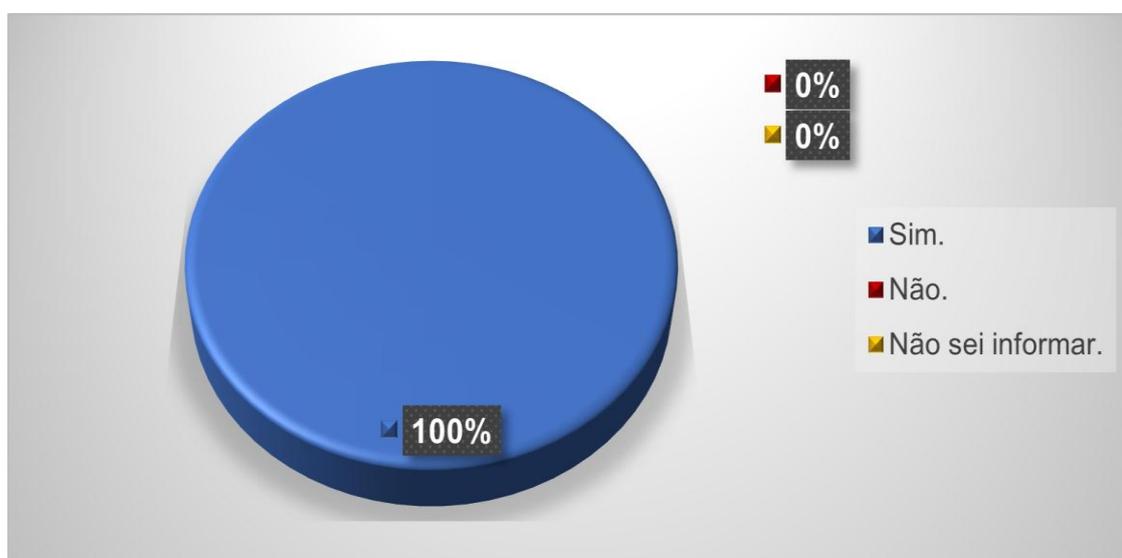
desse grupo. Com relação às escolas municipais de ensino fundamental, de um universo composto por 36 escolas, 27 engajaram-se na pesquisa proposta, ou seja, 75% das escolas que oferecem essa etapa de ensino. De forma geral, consideramos a adesão à pesquisa muito satisfatória do ponto de vista estatístico, permitindo uma melhor representação da realidade educacional investigada.

Nossa análise, a seguir, tem seu início a partir do terceiro bloco temático de questionário, uma vez que os blocos I e II são referentes à adesão e a alguns dados de identificação da escola, que, pelo imperativo ético, optamos por não publicizar. Além disso, entendemos que a omissão desses dados em nada prejudica a análise que propomos.

4.2.1 Análise do bloco temático III: situações de falta dos(as) estudantes

O terceiro bloco temático de questões refere-se às situações de falta dos(as) estudantes no ambiente escolar. Aborda um dos fenômenos correlacionados à exclusão escolar, a infrequência escolar, o que para muitos estudos é lido como um sintoma de um processo que pode culminar no afastamento permanente de estudantes do sistema educacional. Assim, a seguir, analisamos esse conjunto de respostas.

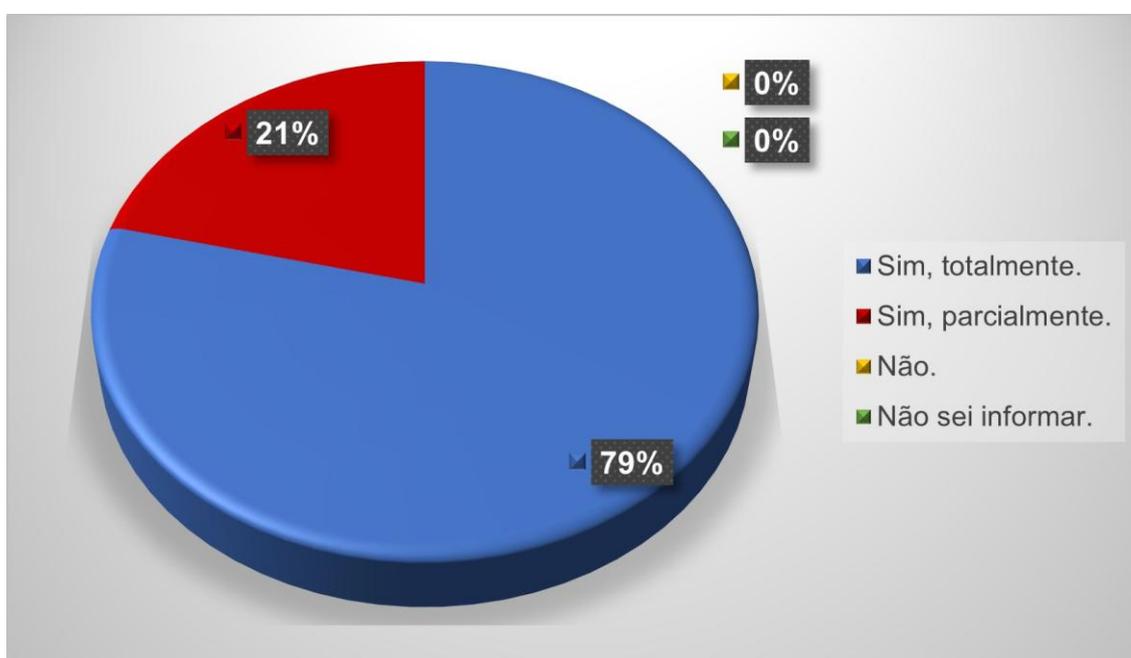
Gráfico 41 - Questão 7 - A escola possui mecanismos de acompanhamento das faltas dos estudantes?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O gráfico acima expressa as respostas das equipes gestoras das escolas participantes com relação à presença de mecanismos de acompanhamento da frequência escolar dos(as) estudantes. Aqui, percebemos que 100% das escolas indicam reconhecer e possuir mecanismo de acompanhamento das situações de falta dos(as) estudantes. Esse dado é relevante, sobretudo, quando percebermos, mais adiante, a variedade de práticas adotadas pelas equipes para realizar esse acompanhamento.

Gráfico 42 - Questão 8 - A escola procura identificar os motivos das faltas dos estudantes?



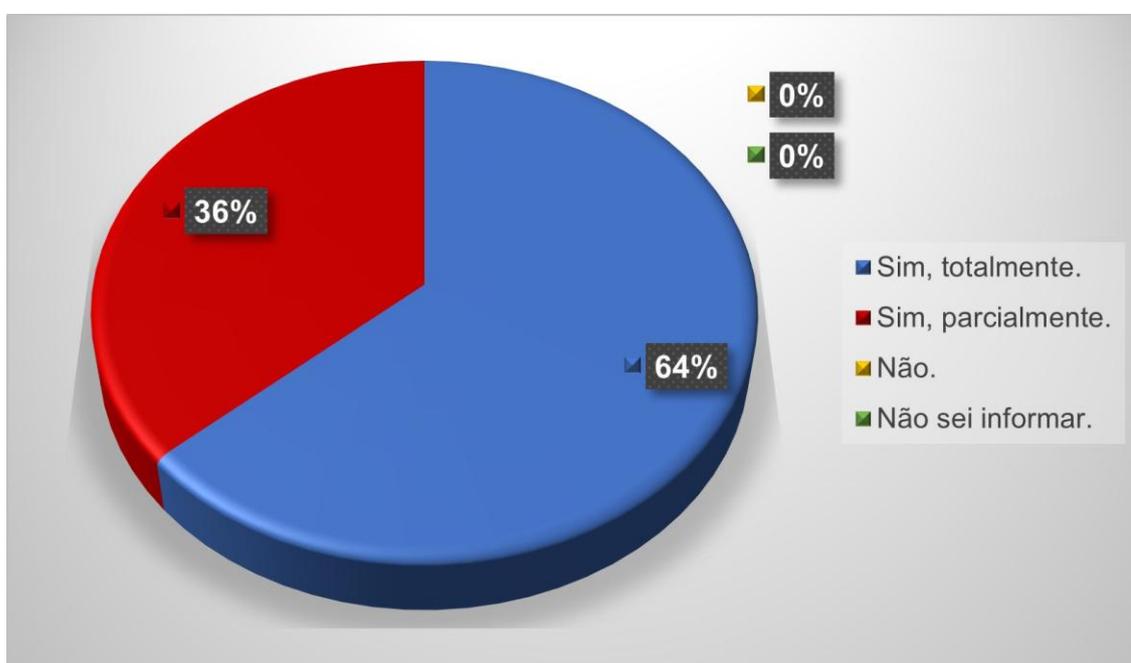
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por outro lado, ao questionarmos se a escola procura identificar os motivos dos casos de infrequência escolar, observamos que a maioria das escolas, 79% delas, apontam que sim, que buscam identificar os motivos para essas situações. 21% das equipes gestoras responderam que sim, mas de forma parcial. Nenhuma escola respondeu que não ou que não sabe informar.

Esses dados merecem destaque, sobretudo quando comparado aos do gráfico 1, uma vez que revelam que 21% equipes gestoras estudadas possuem mecanismos de acompanhamento das faltas dos(as) estudantes, contudo, apontam que identificam parcialmente os motivos para as faltas. De antemão, esse pode ser um indicativo de

que a escola não consegue identificar, com as ferramentas que possui, os motivos pelos quais os(as) estudante faltam as aulas, o que pode dificultar o enfrentamento à exclusão, uma vez que a identificação dos motivos é fator determinante para a adoção de práticas adequadas a cada situação, como vemos mais adiante, na análise da questão aberta, ao fim do bloco temático sobre a infrequência escolar. Antes disso, conferimos as respostas as medidas de atendimento para os(as) estudantes em casos de infrequência.

Gráfico 43– Questão 9 - A escola possui medidas/ações para atender os(as) estudantes com maior número de faltas?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No gráfico acima, acompanhamos a indicação de presença de práticas para o atendimento de estudantes com baixa frequência escolar. Cabe destaque o percentual de equipes que indicam a parcialidade da efetivação de medidas ou ações para o atendimento a esses casos, o que representa 36% das respostas. Esse dado revela que mais de um terço das equipes gestoras encontra dificuldades em desenvolver práticas efetivas para essas situações.

A seguir, de forma mais detalhada e com base na análise de conteúdo das respostas para a questão aberta do mesmo bloco temático (Bardin, 2011; Mendes; Miskulin, 2017), observamos como se dá o desenvolvimento das práticas

organizacionais, de gestão escolar, para o enfrentamento à exclusão escolar nas escolas da rede pública municipal, especificamente sobre uma de suas facetas: a infrequência escolar.

Quadro 2 – Análise de conteúdo do bloco III : situações de faltas dos estudantes

| Questão | Dimensões | Categorias | Evidências | Recorrência | |
|--|---|--|--|-------------|--------|
| 10. Quais são os mecanismos de acompanhamento e as medidas/ações desenvolvidas pela própria escola em relação às situações de faltas dos estudantes? Se possível, comente. | Família | Relação entre a escola e a família | É feito um controle diário das faltas dos alunos, tanto pelos professores como pela equipe diretiva. A equipe da escola faz contato com as famílias para que as faltas sejam justificadas. | 14 | 42,42% |
| | | | Ligações, mensagens, bilhetes, conversas com as famílias, registros de atas, sempre buscando que a família compreenda a importância da frequência escolar para aprendizagem dos estudantes. | | |
| | Rede Socioassistencial | Recurso à Rede Socioassistencial | Acompanhamento de frequência, contato com família através de telefone e redes sociais, conversa com próprio estudante, envio de FICAI. | 16 | 48,48% |
| | | | Contato com as famílias, Conselho Tutelar | | |
| | | | Mecanismos: cadernos de chamadas, caderno de notificações das famílias, notificação das professoras. Ações: ligações, mensagem WhatsApp, conversa com a famílias, auxílio do Conselho Tutelar, busca ativa, ficali. | | |
| | | | Inicialmente solicitamos aos professores que nos encaminhem o nome dos alunos que estão faltantes a mais de cinco dias na escola. Depois fazemos a busca ativa: tentamos contatos via telefonemas, via bilhetes por parentes que estudam na escola e, se necessário, fazemos visita ao endereço do aluno. Se não tivermos resultados, abrimos a FICAI. | | |
| CEMEI/SMED | Recurso à rede socioassistencial; políticas intersetoriais; práticas de gestão escolar; práticas de gestão educacional; práticas docentes CEMEI/ SMED | Todos os professores são responsáveis de acima de três faltas no mês consecutivas ou não, entram em contato com as famílias. Aqueles casos reincidentes ou que não conseguem contato são passados para equipe diretiva. A equipe tenta verificar meios de comunicação com a família. Se necessário realizamos a visita domiciliar. Casos que tenham maior complexidade ou resistência da família em seguir combinações informamos ao GT Busca Ativa da SMED. Após 30 dias se persistirem as infrequências é encaminhado FICAI ao Conselho Tutelar. | 17 | 51,52% | |
| | | Acompanhamos pelo controle diário da chamada, solicitamos justificativas aos familiares sobre as faltas, por WhatsApp ou pessoalmente ao retornarem. E algumas reuniões, em casos necessários, apoio da SMED e NAPPI. Em última opção, encaminhamos a FICAI. | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | Diálogo permanente entre professores, equipe diretiva, SMED, família e o próprio estudante. | | |
|--|--|--|---|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No quadro acima, observamos a análise de algumas respostas que representam a categoria definida a priori, ou seja, as práticas de gestão escolar para o enfrentamento da infrequência dos e das estudantes. Por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e Mendes; Miskulin (2017), analisamos as respostas das 33 escolas que participaram de nosso estudo. A partir da leitura desses dados, foi possível o estabelecimento de um conjunto de categorias de análise que, em certa medida, representam sínteses do conteúdo apresentado na fala dos sujeitos da pesquisa. Com base nessas categorias, como segunda etapa da análise, estabelecemos, então, as dimensões de atuação das práticas de gestão escolar e educacional. Por fim, com o intuito de auxiliar análise qualitativa empregada aqui, ainda verificamos a recorrência das categorias analíticas emergentes do discurso dos sujeitos.

Observa-se que há um fluxo de acompanhamento da frequência escolar, que tem seu início no registro e acompanhamento das faltas pelos(as) docentes, que comunicam a supervisão pedagógica quando observam que os(as) estudantes têm faltas consecutivas não justificadas. Nessas situações, a supervisão fica responsável pelo contato telefônico com a família.

As falas das equipes gestoras das escolas com relação às situações de faltas de estudantes evidenciam práticas de gestão educacional e escolar articuladas com políticas intersetoriais de acompanhamento da garantia do direito à educação básica. Essas envolvem docentes, a equipe gestora da escola, a gestão educacional municipal, o Conselho Tutelar e o Ministério Público do Rio Grande do Sul. No conteúdo das respostas, é possível identificar alinhamento com as práticas orientadas pela política de Busca Ativa Escolar. Além disso, fica evidente nas práticas adotadas uma cultura de garantia do direito à escola.

Para entrar em contato com as famílias, a equipe gestora da escola também utiliza tecnologias da informação e comunicação, como o WhatsApp, para entrar em contato com as famílias quando estudantes deixam de frequentar as aulas por dias consecutivos. Também é possível identificar práticas docentes e de gestão escolar que visam o acolhimento de estudantes e suas famílias, uma vez que o diálogo com

os próprios(as) estudantes é descrito como uma prática de enfrentamento à infrequência nas aulas.

Mesmo em respostas mais sucintas, a busca ativa escolar aparece como síntese de um conjunto de práticas adotadas para o enfrentamento dessa mazela que se interpõe no percurso dos(as) estudantes. Assim, em linhas gerais, é possível caracterizar essas práticas não somente como política pública de caráter intersetorial, mas como cultura de promoção do direito à educação, que toma como fundamento a justiça social na medida que tem a garantia de direitos como vetor. O caráter intersetorial dessas práticas denota a atuação de uma rede socioassistencial, que envolve instituições de promoção e proteção do direito à educação, comunidade escolar e gestão escolar e educacional.

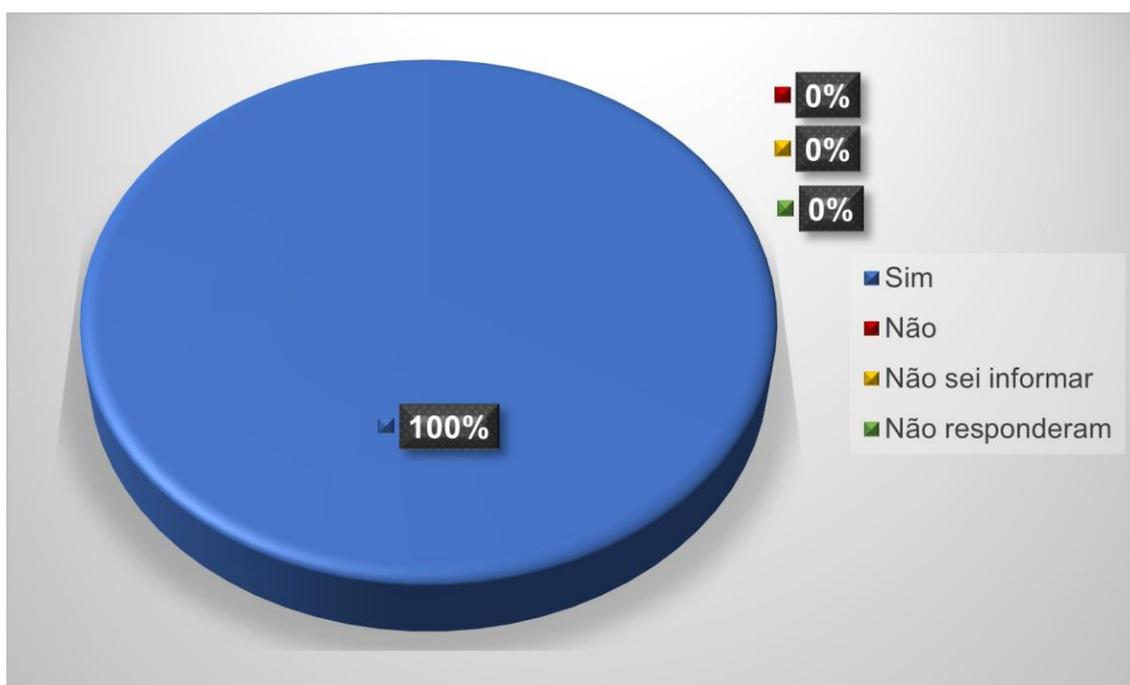
A maioria das respostas descreve recurso à essa rede socioassistencial, onde é possível identificar que algumas escolas adotam práticas de busca ativa escolar sem recorrer a outras instâncias, o que, nessa direção, também demonstra a tradução da política nas práticas de gestão escolar e no diálogo permanente com as famílias. Entretanto, embora represente uma parte pouco expressiva no universo analisado, há respostas que não deixam evidentes quais protocolos são adotados nas situações de faltas dos estudantes, o que pode evidenciar pouco alinhamento com as políticas do território ou a ausência dessas práticas.

Por outro lado, pode-se afirmar que grande parte das escolas adota uma combinação de estratégias para estabelecer diálogo com as famílias, tomando essa estratégia como primeiro passo para o enfrentamento da infrequência escolar, antes de acionar a rede socioassistencial. Nesse sentido, os mecanismos de comunicação adotados são diversos: bilhetes para a família; mensagens via WhatsApp direto para a família; criação de grupos de acompanhamento no WhatsApp, com a participação de docentes, equipe gestora da escola e familiares dos estudantes; reuniões com a família; e visitas domiciliares. O recurso à Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) figura como última alternativa, aparentemente, quando esgotadas as possibilidades de ação direta da escola.

4.2.2 Análise do bloco temático IV: situações de dificuldades de aprendizagem, reprovações e defasagem idade/ano

Nesta seção, analisamos as repostas com relação às práticas adotadas pela gestão escolar para o acompanhamento pedagógico em situações de dificuldades de aprendizagem, em casos de reprovação e quando o(a) estudante encontra-se em defasagem idade-ano, também chamada de distorção idade-ano. Em termos conceituais, de acordo com o INEP (2023), a distorção idade-ano configura-se quando os(as) estudantes estão 2 anos acima da idade esperada para o ano/série.

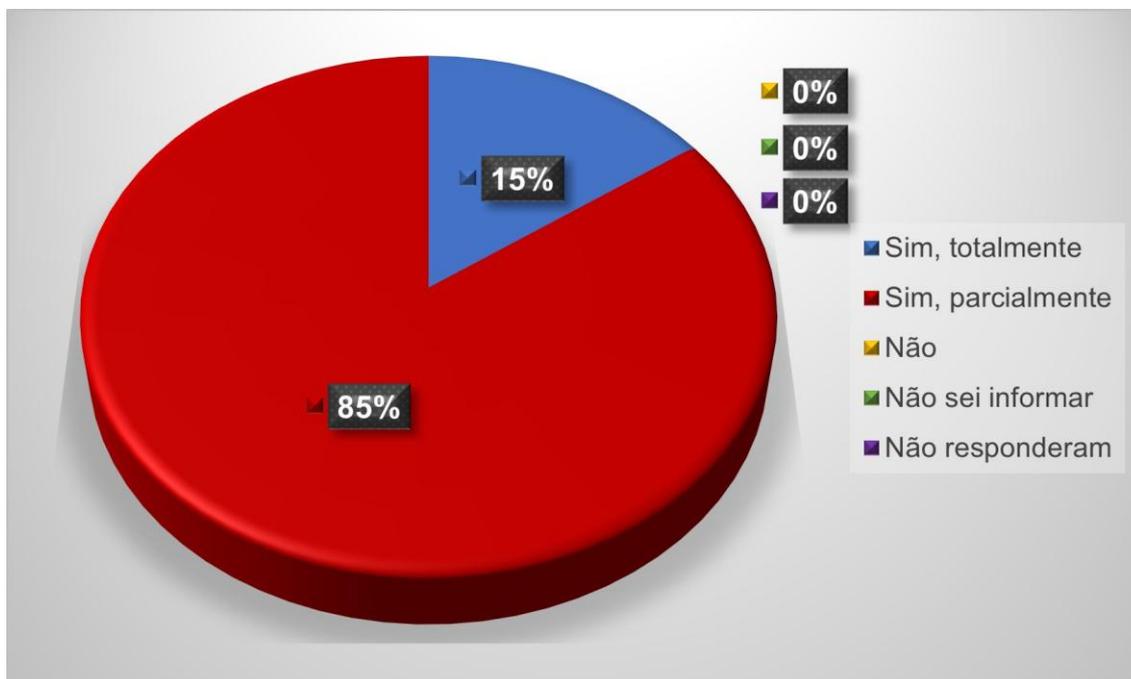
Gráfico 44– Questão 11 - No dia a dia, os(as) professores(as) oferecem algum suporte específico àqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao perguntarmos sobre a oferta de suporte, por professores(as), aos(às) que apresentam dificuldades de aprendizagem, acima, acompanhamos as respostas das equipes gestoras das escolas. Destaca-se que a totalidade de respostas indicou a oferta de suporte. Entretanto, é importante que vejamos os dados dessa questão articulados com os dados das questões seguintes, pertencentes ao mesmo bloco temático.

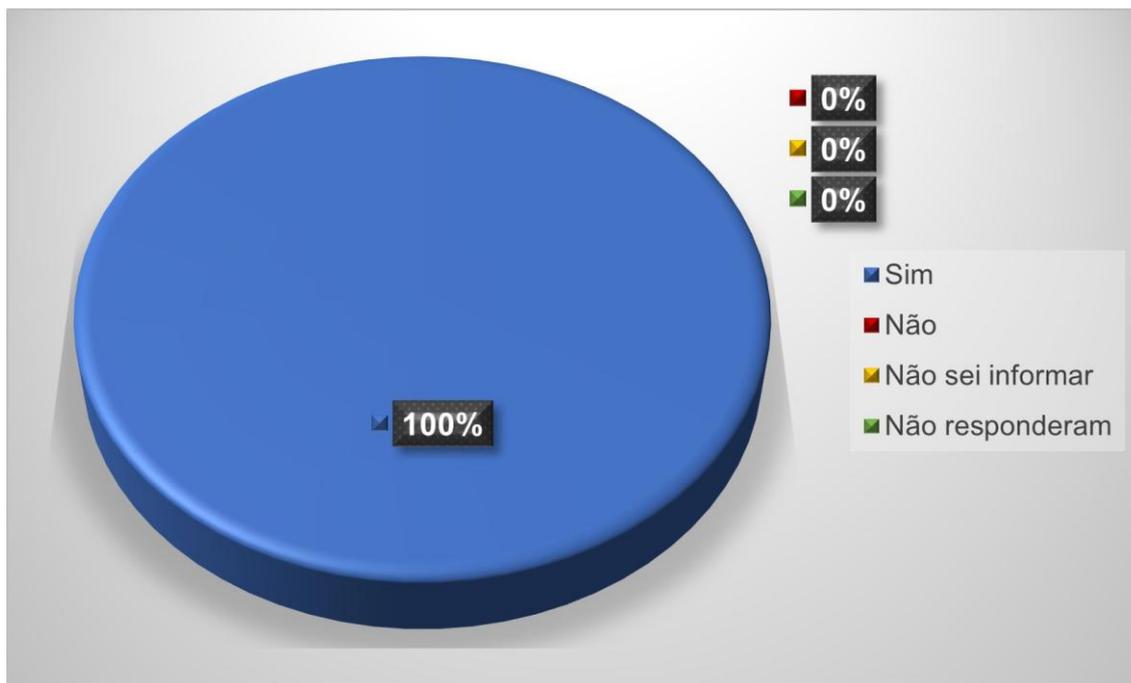
Gráfico 45– Questão 12 - Caso os(as) professores(as) ofereçam propostas diferenciadas, as ações desenvolvidas melhoram os níveis de aprendizagem?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Acima, acompanhamos os resultados da questão 12, sobre a efetividade do suporte oferecido pelos(as) professores(as) nas situações de dificuldade de aprendizagem, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, e que apresentem melhoramento nos níveis de aprendizagem. É expressivo o número de indicações de melhorias parciais, que representa 28 das 33 escolas estudadas, 85% do total, como observamos acima. Aqui, podemos ter especial atenção à dificuldade de melhoramento dos níveis de aprendizagem, mesmo com propostas pedagógicas alternativas. Por outro lado, pode indicar também problemas para a elaboração de propostas pedagógicas fundamentadas na flexibilização curricular.

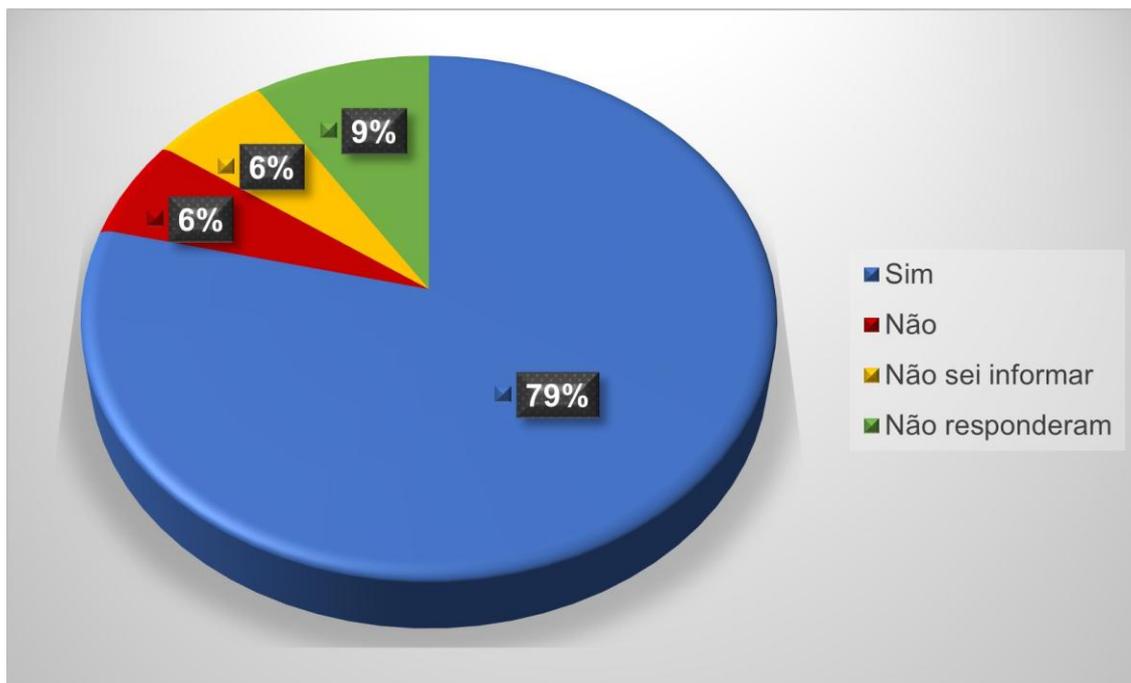
Gráfico 46– Questão 13 - A escola cria medidas/ações, administrativas ou pedagógicas, para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os resultados expressos no gráfico acima, que dizem respeito à presença de medidas administrativas ou pedagógicas para o atendimento dos casos de dificuldade de aprendizagem corrobora com os dados da questão 11. Nesse sentido, é possível afirmar que todas as equipes gestoras apontam para presença de práticas pedagógicas e de gestão escolar para o suporte aos casos de dificuldade de aprendizagem. No entanto, como vimos na questão 12, a maior parte delas entende que as medidas não são totalmente efetivas.

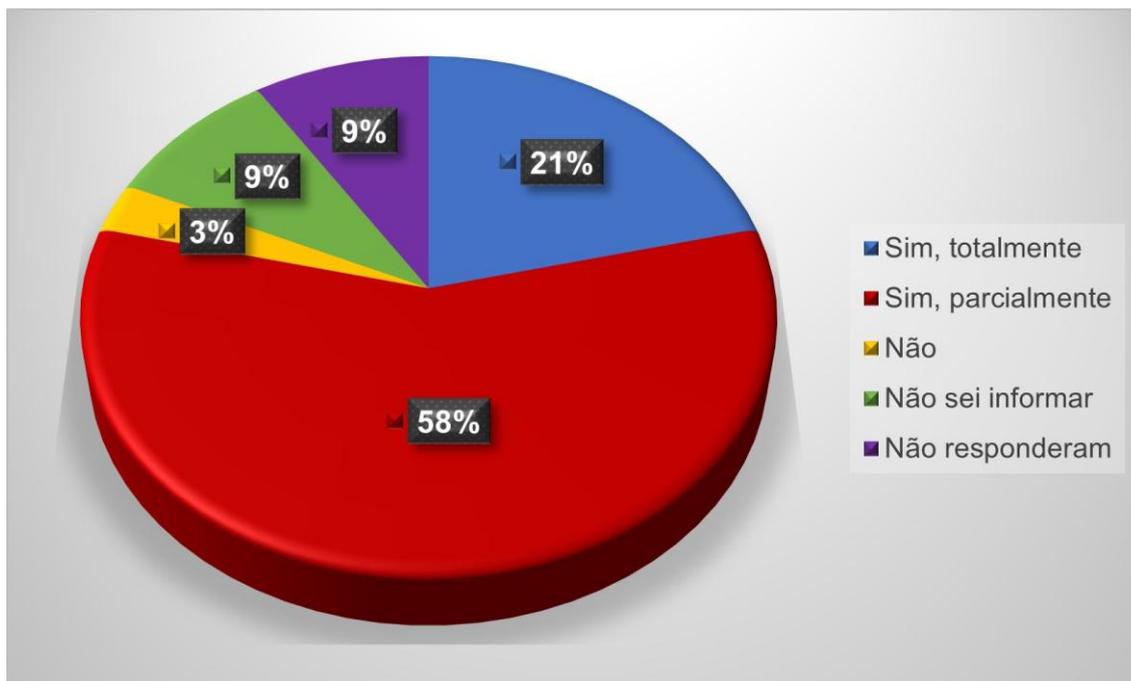
Gráfico 47– Questão 14 - A escola cria medidas/ações, administrativas ou pedagógicas, para atender estudantes em defasagem idade/ano?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao indagarmos especificamente sobre a presença de medidas administrativas ou pedagógicas para o atendimento de estudantes em situação de defasagem idade-ano, no gráfico acima, vemos que 79% das escolas afirmam que sim. Destacamos que as demais respostas, quando somadas, representam o exato número de escolas municipais de educação infantil que participaram do estudo. Esse dado é explicado quando observamos que a etapa da educação infantil não lida com a defasagem idade-ano, uma vez que o ingresso dos(as) estudantes nessa etapa se dá de acordo com a idade em que se encontra e que não há reprovação por desempenho.

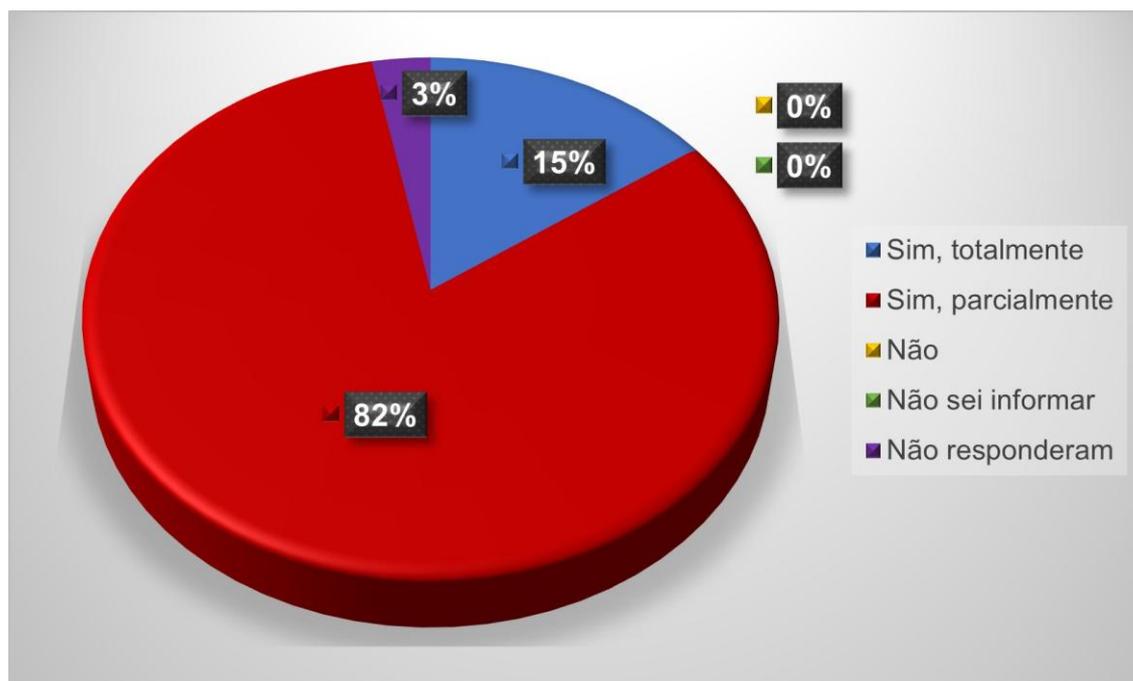
Gráfico 48– Questão 15 - Caso haja alguma medida/ação, pode-se afirmar que tem melhorado as condições de aprendizagem e aprovação?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Com relação à efetividade das medidas adotadas para a melhoria das condições de aprendizagem e conseguinte aprovação, notamos uma maior pulverização de resultados. Mais da metade das escolas, 58%, indica uma melhoria parcial. As escolas que indicam melhoria total, portanto, satisfatória, representam apenas 21% do total. Nota-se que um pequeno número, 3%, responderam que as ações não melhoram essas condições. Por outro lado, também é expressivo o número de escolas que não souberam informar ou que não responderam essa questão, o que pode revelar um baixo nível de acompanhamento da efetividade das práticas desenvolvidas.

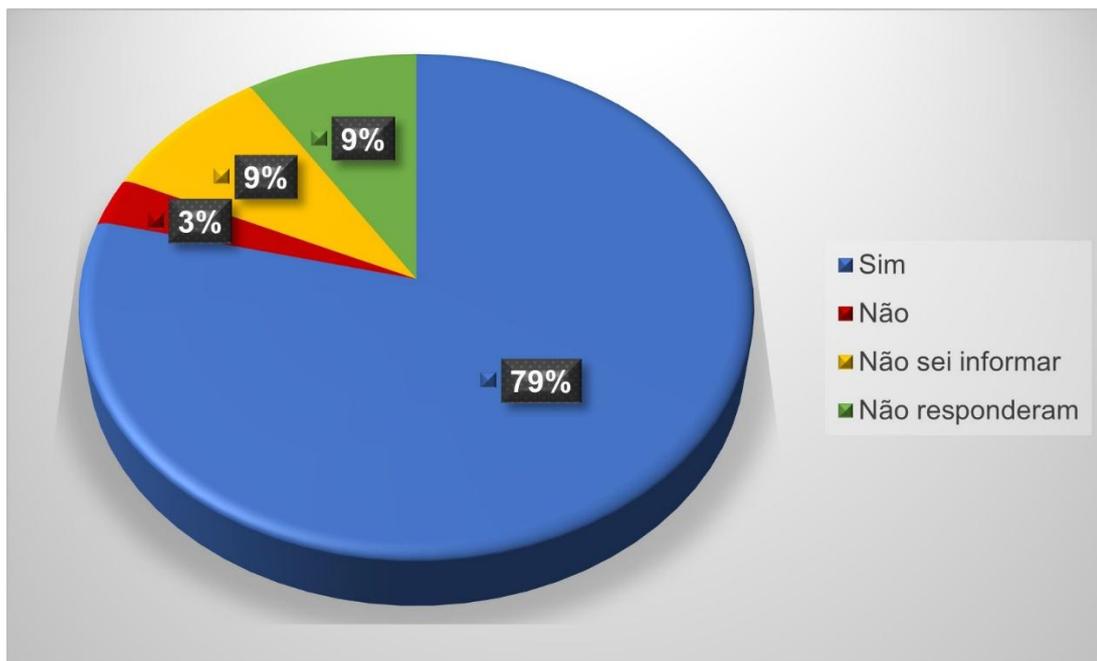
Gráfico 49– Questão 16 - Os processos de ensino e de avaliação, na sua opinião, estão contribuindo para superar as dificuldades de aprendizagem?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao abordarmos a contribuição dos processos de ensino e de avaliação para a superação das dificuldades de aprendizagem, vemos que uma expressiva parte das respostas indicam uma contribuição parcial. Aqui, podemos destacar um possível desalinhamento dos processos de avaliação com as práticas desenvolvidas. Apenas 15% das escolas afirmaram que os processos de ensino de avaliação contribuem em sua totalidade para a mitigação das dificuldades de aprendizagem.

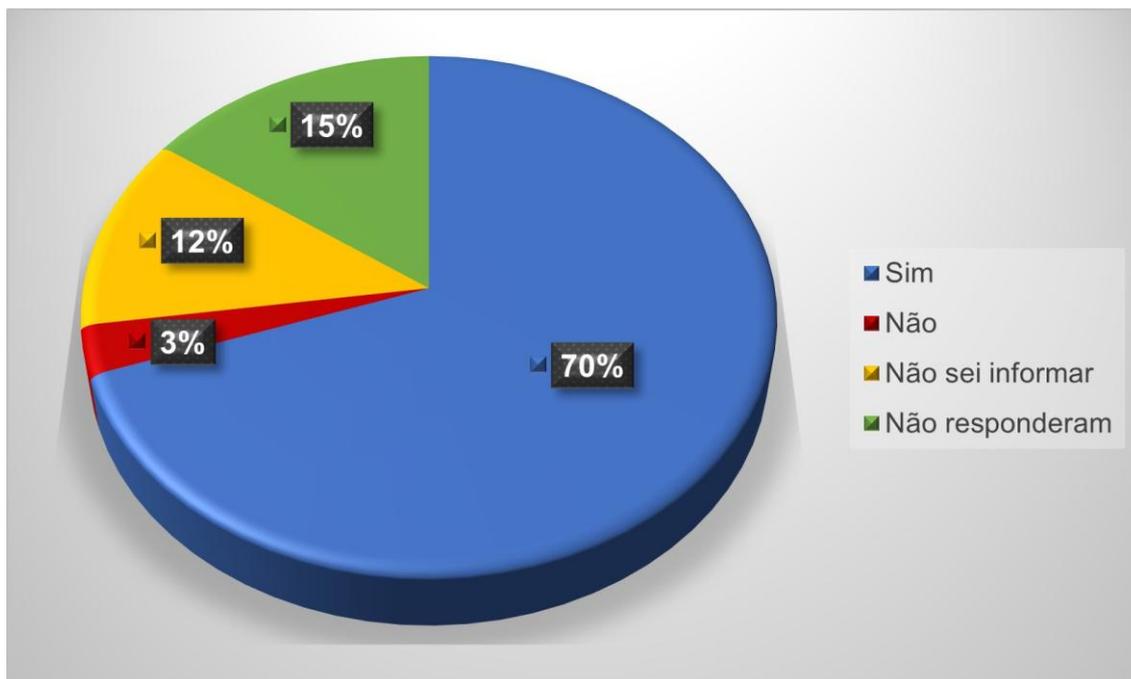
Gráfico 50– Questão 17 - A escola tem informações sobre a quantidade de estudantes que são reprovados(as) a cada ano?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao questionarmos sobre a ciência da escola sobre o número de estudante reprovados(as), notamos que uma expressiva maioria afirma que sim, o que representa 79% das respostas. Entretanto, quando somadas as outras três opções, observamos que o número de respostas supera o número de escolas municipais de educação infantil que participaram do estudo, que não lidam com a reprovação. Isso revela que algumas poucas escolas de ensino fundamental apontam desconhecimento sobre o número de estudantes que reprovam a cada ano.

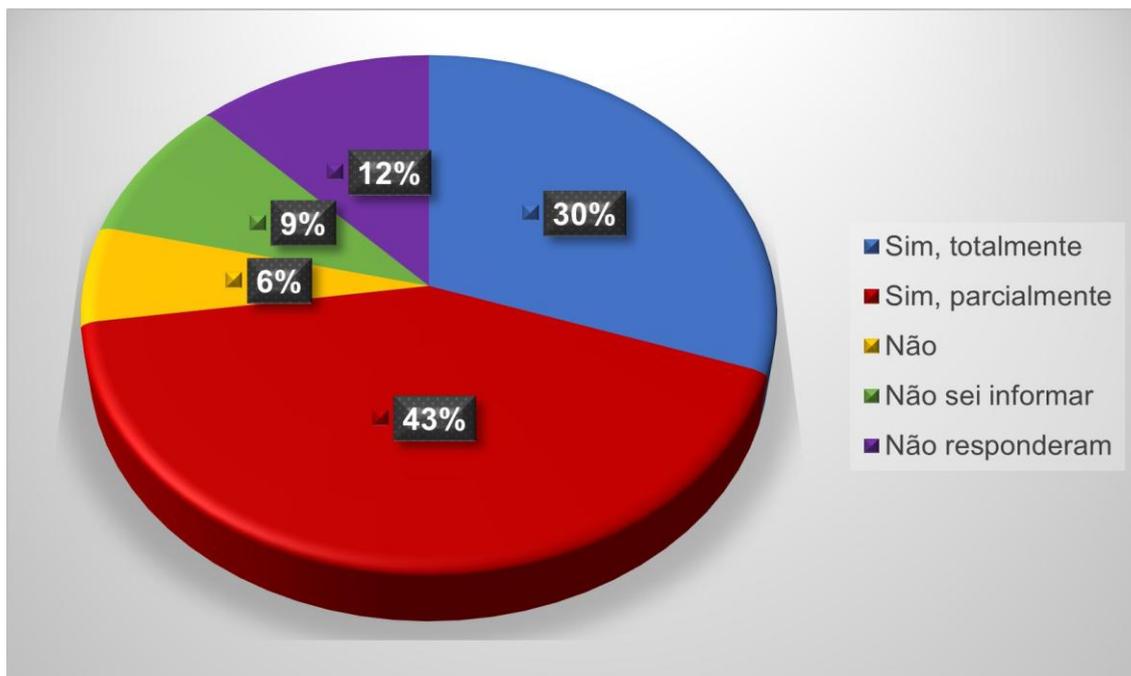
Gráfico 51– Questão 18 - A escola tem conhecimento sobre quais componentes curriculares mais reprovam estudantes?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao indagarmos sobre o conhecimento a respeito dos componentes curriculares que mais reprovam estudantes, vemos novamente resultados mais pulverizados. Mesmo que consideremos a presença de algumas escolas que não lidam com a reprovação, vemos que o número de respostas que indicam conhecimento é muito expressivo. Entretanto, cabe destaque o número de escolas que respondem que não sabiam informar ou não responderam essa questão. Somados, representam 30% das respostas, o que pode ser considerado um percentual elevado de desconhecimento.

Gráfico 52– Questão 19 - A escola cria e implementa estratégias de intervenção nos componentes curriculares em que mais reprovam estudantes?

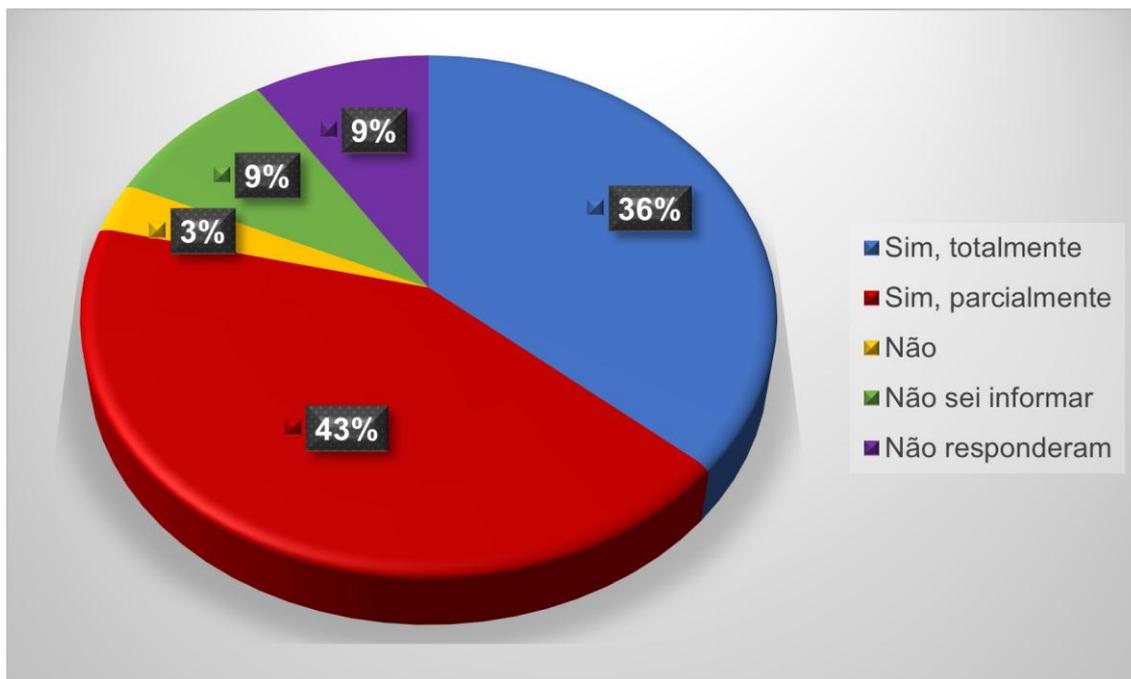


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na questão 19, representada no gráfico 52, ainda sobre as dificuldades de aprendizagem e a reprovação, perguntamos sobre a criação de estratégias específicas para aqueles componentes curriculares em que há maior número de reprovações de estudantes. Bastante diferente dos dados anteriores, onde vimos que 70% das escolas apontam ter conhecimento sobre a reprovação nesses componentes.

O maior número de respostas indica que implementa parcialmente essas estratégias, o que representa 43% das respostas. Quase um terço aponta que sim, totalmente, enquanto 6% das escolas apontam que não. 12% não responderam essa questão e 9% disseram que não sabiam informar. Em síntese, vemos que grande parte das escolas não possui ou tem dificuldade em implementar estratégias de intervenção pedagógica nesses componentes curriculares.

Gráfico 53 – Questão 20 - A escola identifica os motivos das reprovações?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na questão 20, quando questionamos sobre a identificação dos motivos das reprovações, vemos um resultado similar ao da questão anterior. 36% das escolas apontam que identificam totalmente os motivos, enquanto 43% dizem que sim, mas parcialmente. 9% das escolas não responderam essa questão. O mesmo percentual foi observado na opção não sei informar. Um pequeno número de escolas, que representa 3% do total, apontou não identificar os motivos da reprovação.

Com o objetivo de aprofundarmos essa temática, passamos à análise das questões abertas do bloco temático IV.

Quadro 3 – Análise de conteúdo do bloco IV: situações de dificuldades de aprendizagem, reprovações e defasagem idade/ano

| Questão | Dimensões | Categorias | Evidências | Recorrências | |
|--|-----------|--|---|--------------|--------|
| 21. A escola conta com profissionais especializados(as)? | Escola | Atendimento Educacional Especializado | Supervisão Educacional, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Espaço de aprendizagem, Mais Educa São Léo | 32 | 96,97% |
| | | Supervisão Educacional | | 31 | 93,94% |
| | | Espaço de Aprendizagem (EA) | | 6 | 18,18% |
| | SMED | Reforço escolar do Programa Mais Educa | Supervisão Educacional, Psicologia, Atendimento Educacional Especializado - AEE | 2 | 6,06% |

| | | | | | |
|--|----------------|--|--|----|--------|
| | | Psicologia/ Programa Conviver | | 2 | 6,06% |
| | | NAPPI | NAPPI | 1 | 3,03% |
| 22. Quais medidas/ações são desenvolvidas pela própria escola em relação às dificuldades de aprendizagem e reprovações dos estudantes? Se possível, comente. | Escola / SMED | Aulas de reforço, Espaço de Aprendizagem (EA) | Cada caso é avaliado conjuntamente na escola, os estudantes são divididos em níveis de dificuldade de aprendizagem e encaminhados aos EA (Espaços de Aprendizagem) e/ou aulas de reforço no contraturno. | 6 | 18,18% |
| | Escola/Família | Reunião de pais, reunião de professores, contato com as famílias | As dificuldades e a reprovação enfrentadas pelos estudantes são discutidas nas reuniões pedagógicas, reuniões com a participação das famílias, nos conselhos participativos, nas reuniões de equipe e com a mantenedora. | 31 | 93,94% |
| | Escola | Flexibilização e adaptação curricular | Para as dificuldades/defasagens de aprendizagem temos o Espaço de Aprendizagem e a possibilidade de flexibilização curricular | 8 | 18,18% |
| | Escola / SMED | Atendimento psicológico na escola | Diálogo com as famílias e posterior encaminhamento para especialidades, principalmente psicologia, a fim de avaliar possível comprometimento e buscar acompanhamento. | 10 | 30,30% |
| | Escola / SMED | Correção de fluxo | Atualmente são poucos alunos em defasagem idade/ano devido aos dois anos de aprovação automática. Esses alunos estão em turmas do Projeto Acelera. | 9 | 27,27% |

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A pergunta de número 21 aborda a presença de profissionais especializados(as) para o acompanhamento pedagógico. Quase 97% das respostas caracterizaram como recursos especializado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a supervisão escolar. O AEE figura como espaço especializado na escola, orientado pelo NAPPI, que é o

[...]núcleo da Secretaria Municipal de Educação que presta assessoria pedagógica ao público da Educação Especial (Deficiências, TEA e AH/SD) e do Espaço de Aprendizagem (lacunas e dificuldades de aprendizagem) [...]. (São Leopoldo, 2023).

Em terceiro lugar, mencionado por seis escolas, figura o Espaço de Aprendizagem (EA), também indicado como recurso especializado na escola. Além desses, também são indicados o reforço escolar do programa Mais Educa, uma

parceria com a UNISINOS; o Programa Conviver, que oferece acompanhamento de profissionais da psicologia direto nas escolas; e o NAPPI.

Essas práticas e políticas foram elencadas como categorias, que permitiram a identificação de duas dimensões de práticas articuladas, as desenvolvidas pela escola e as desenvolvidas pela SMED. Nota-se que a maioria das respostas indica políticas orientadas pela SMED, com desenvolvimento nos territórios das escolas, como aparelhos para o enfrentamento das situações de dificuldades de aprendizagem e de reprovação e como espaços especializados, articulados com a supervisão pedagógica. Assim, as respostas evidenciam alinhamento das práticas de gestão escolar com as de gestão educacional, demonstrando articulação com as políticas educacionais desenvolvidas na rede.

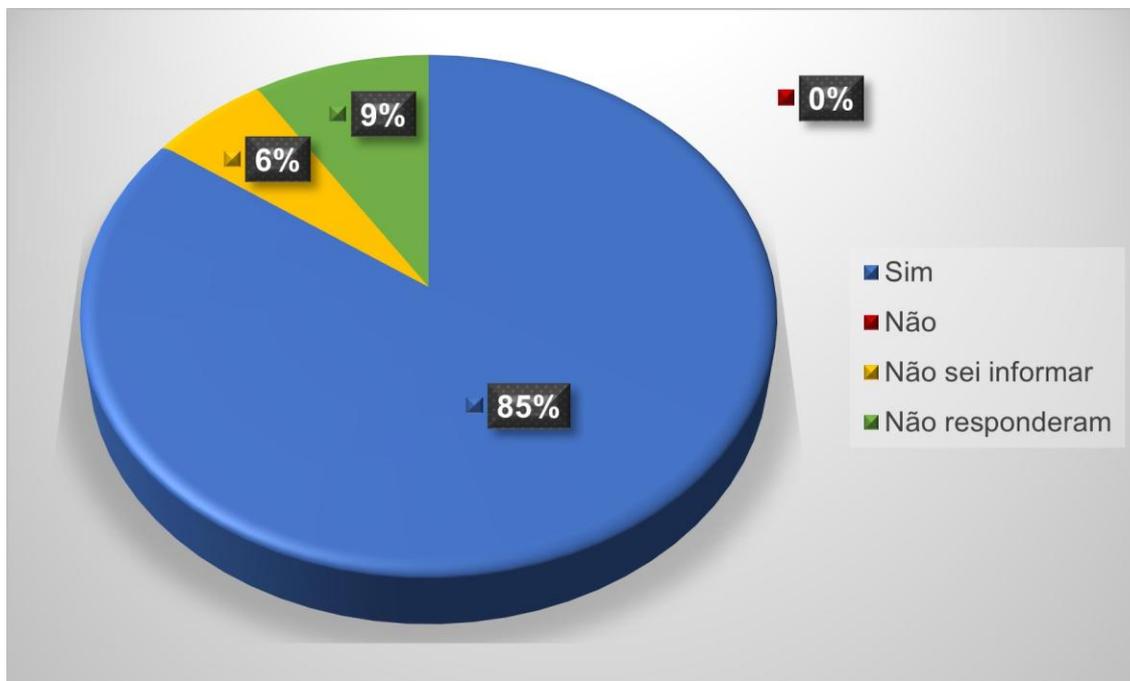
Com relação à questão 22, que aborda especificamente as ações desenvolvidas pelas próprias escolas em relação às situações de dificuldades de aprendizagem e de reprovação, vemos de forma expressiva, além das práticas alinhadas às políticas da SMED, ações locais, que demonstram estreitamento das relações entre escola, estudante e família, como reuniões com as famílias e conselhos de classe participativos, apontados como ações desenvolvidas em quase a totalidade das escolas.

Em segundo lugar, figura o programa Conviver, coordenado pelo NISE, que prevê a atuação de um(a) psicólogo por escola como profissional que atua para a melhoria das relações nas escolas. O programa Acelera aparece em terceiro lugar, como política articulada com a SMED, para a correção de fluxo escolar e enfrentamento à defasagem idade-ano. A flexibilização curricular, o AEE e o EA figuram ainda, mesmo que com menor recorrência, como ações para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e da reprovação.

4.2.3 Análise do bloco temático V: situações de abandono escolar

Dedicamos esta seção à análise do conjunto de questões do bloco temático V, que abordam as ações e medidas adotadas pelas escolas quando estudantes passam por longos períodos sem frequentar as escolas, retornando eventualmente durante o ano letivo. Esse bloco conta com 3 questões objetivas e uma aberta, de cunho dissertativo.

Gráfico 54– Questão 23 - A escola tem informações sobre a quantidade de estudantes que abandonam os estudos durante o ano letivo?

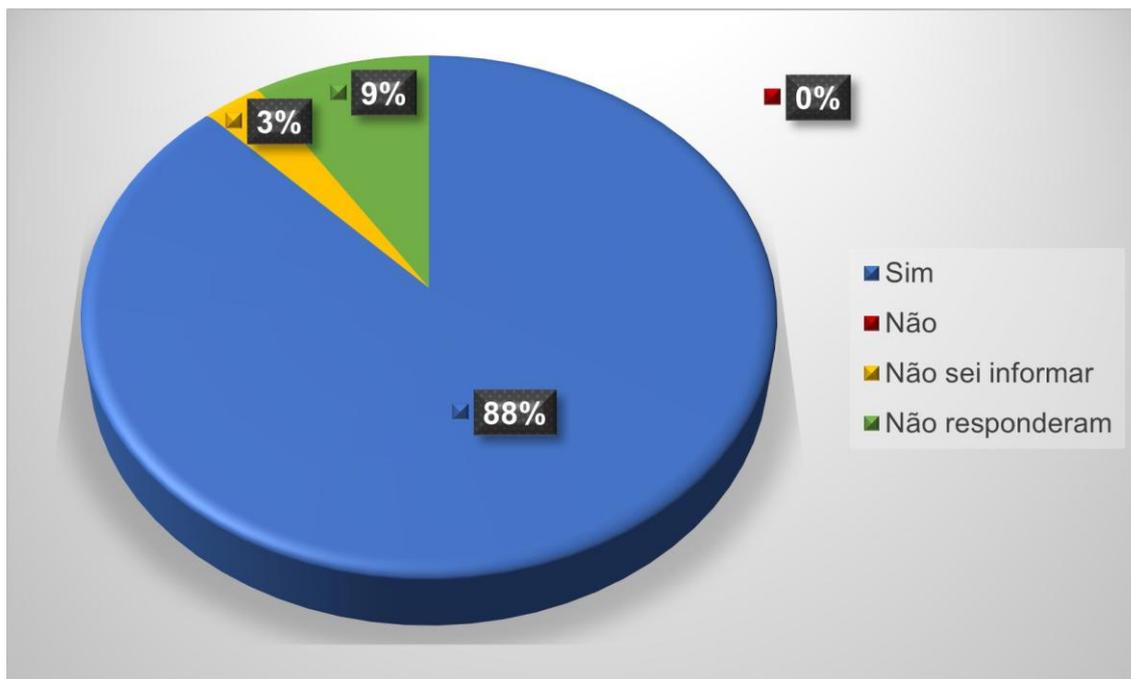


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A questão número 23 aborda a o conhecimento da escola sobre a quantidade de estudante que ficam afastados por longos períodos da escola. Destacamos que o emprego do verbo abandonar tendo como sujeito o substantivo estudantes, na formulação da questão, embora não esteja de acordo com a perspectiva que adotamos neste estudo, uma vez que denota responsabilização dos sujeitos de direito da educação pela sua exclusão escolar, foi adotado com o intuito de aproximação com o vocabulário mais comum para essas situações, evitando desalinhamento na construção de sentido para a questão.

Em termos quantitativos, vemos que a imensa maioria das escolas aponta que sim, representando 85% do total. Entretanto, 9% não responderam essa questão e 6% não souberam informar, o que pode representar desconhecimento ou falta de acompanhamento dessas situações.

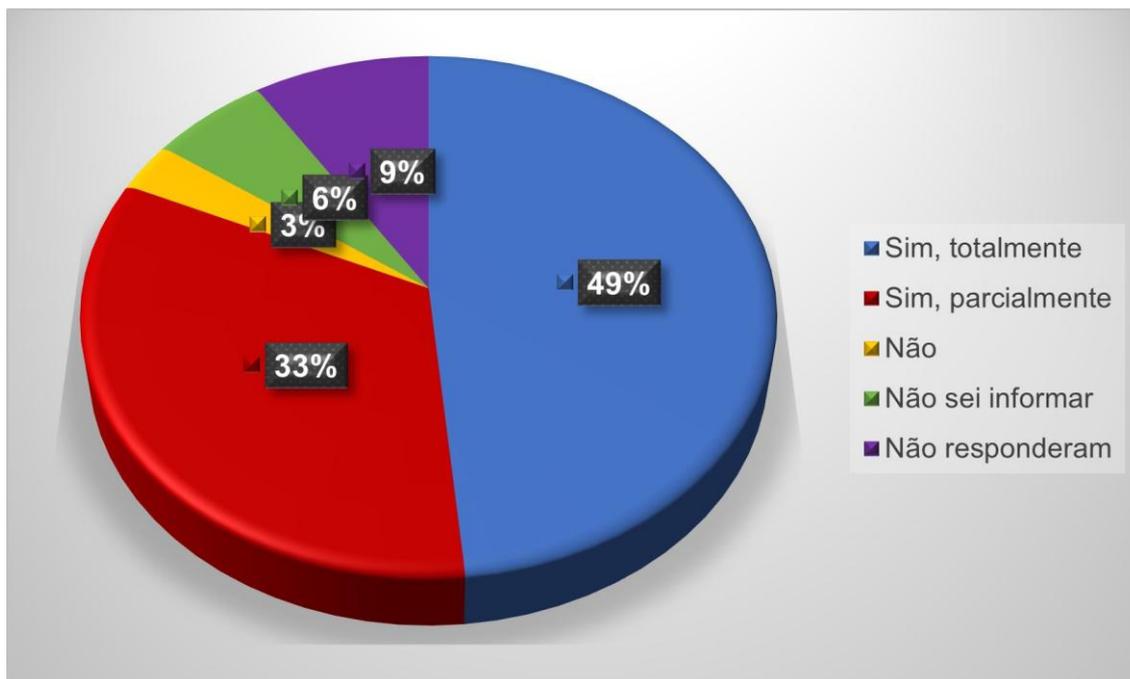
Gráfico 55– Questão 24 - A escola busca identificar os motivos do abandono?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao questionarmos sobre a escolar buscar os motivos para esse fenômeno, novamente, quase a totalidade das escolas apontam que sim, o que demonstra especial preocupação com a questão. 9% não responderam e 3% não souberam informar, o que valida as correlações estabelecidas na questão anterior. Achamos importante destacar que, mesmo que em percentual menor, há um grupo de escolas que parecem não identificar o abandono escolar, o que é um sinal de alerta, uma vez que a falta de entendimento sobre esse fenômeno pode levar as escolas a não adotarem medidas para a garantia do direito à educação.

Gráfico 56– Questão 25 - A escola adota medidas/ações próprias para trazer de volta estudantes que abandonaram a escola no ano letivo?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Por fim, na última questão objetiva do bloco temático V, questionamos sobre a adoção de medidas próprias, locais, para trazer de volta estudantes que estão afastados(as) da escola. Nota-se resultados mais pulverizados, uma vez que 49% das escolas estudadas revelam que sim, de forma total. 33% apontaram que desenvolvem parcialmente, o que pode revelar dificuldades para o desenvolvimento dessas ações. 9% não responderam essa questão, 6% não souberam informar e 3% afirmaram que não desenvolvem ações para o enfrentamento ao abandono escolar. Somados os quatro últimos grupos, vemos que mais da metade das escolas estudadas demonstram dificuldade de enfrentamento ao abandono, desconhecimento ou não desenvolvem ações locais, o que é preocupante quando consideramos a desassistência desses estudantes.

Para melhor compreendermos as práticas desenvolvidas pelas escolas com relação à essa faceta da exclusão escolar, vemos a seguir a análise da questão aberta do bloco, que nos permite um melhor detalhamento das dimensões de atuação das escolas em suas medidas para o retorno de estudantes em situação de exclusão escolar para as carteiras escolares.

Quadro 4 - Análise de conteúdo do bloco temático V: situações de abandono escolar

| Questão | Dimensões | Categorias | Evidências | Recorrência | |
|---|--|---|--|-------------|--------|
| | | | | | |
| 26. Quais medidas/ações são desenvolvidas pela própria escola em relação ao abandono escolar? Se possível, comente. | Escola | Contato e acolhimento familiar; Identificação dos motivos | Procuramos sempre nos vincularmos a estas famílias, identificando os problemas que estão impossibilitando que o estudante prossiga em seus estudos. | 25 | 75,76% |
| | | | A partir do diálogo com a família, e o motivo do abandono identificado, a escola procura dar o suporte necessário para o retorno e a permanência do estudante. Já houve casos que o estudante deixou de vir para escola por falta de material escolar, a escola supriu essa necessidade. Em outra situação faltava roupas... | | |
| | Órgãos de Proteção | FICAI; Conselho Tutelar | Busca ativa dos estudantes, contato com as famílias, preenchimento da FICAI ONLINE | 13 | 39,39% |
| | | | Conversamos com os pais no Whats, ligamos e, no caso de não haver resposta, preenchemos a Ficai. | | |
| | Gestão SMED e Rede Intersetorial | Busca Ativa/ SMED; Auxílio na rede socioassistencial | Planilha da Busca Ativa, FICAI. Ligações para as famílias, apoio na Rede (conselho tutelar, CRAS, CAPSI entre outros) | 10 | 30,30% |
| Escola | Desconhecimento/Inexistência de abandono escolar | Até hoje, nunca tivemos caso de abandono | 2 | 6,06% | |
| Escola | Revisão da prática pedagógica | Oferecemos outras propostas pedagógicas | 1 | 3,03% | |

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Por meio da análise de conteúdo das respostas para a última questão do bloco temático V, vemos em evidência as práticas desenvolvidas para o enfrentamento ao abandono escolar. A partir da análise das respostas dissertativas, estabelecemos as principais categorias de conteúdo e as dimensões de desenvolvimento das ações. Destacamos que mais de 75% das escolas identificam na relação entre escola e família as práticas adotadas para o retorno de estudante para a escola.

Em segundo lugar, fica evidente as ações coordenadas com os órgãos de proteção da infância e da juventude, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público estadual, por meio da FICAI. Com percentual similar, em terceiro lugar, figura o recurso à rede socioassistencial, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil).

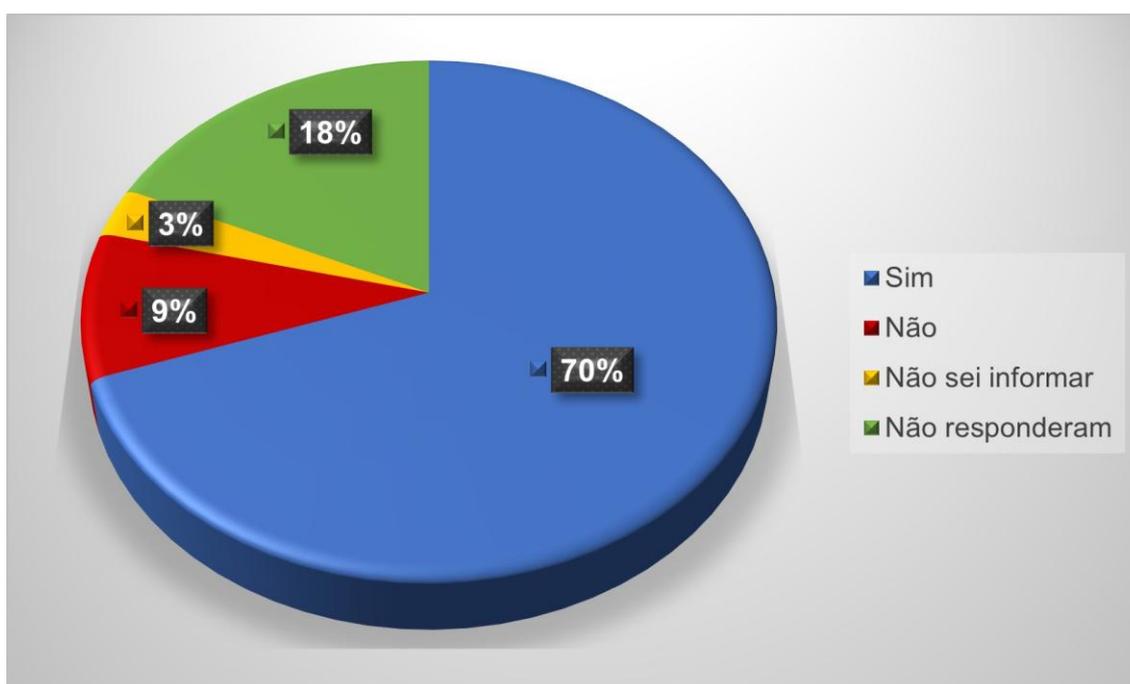
Com resultados menos expressivos, mas não menos importantes, observamos que parte das escolas, 6% delas, revelam desconhecimento sobre o abandono escolar. Por outro lado, 3% das escolas ainda apontam a revisão das práticas pedagógicas como recurso para o retorno de estudantes. Desse último dado,

destacamos, do ponto de vista da responsabilidade do currículo na incidência do abandono escolar, o olhar da escola para si mesma. Isso pode revelar que a maioria das escolas não repensa as práticas curriculares e de avaliação quando estudantes estão em situação de exclusão escolar e retornam para a escola após longos períodos de afastamento.

4.2.4 Análise do bloco temático VI – Situações de evasão escolar

O penúltimo bloco temático do nosso instrumento de estudo, o bloco VI, trata das situações de evasão escolar, ou seja, nas medidas e estratégias, traduzidas em práticas de gestão escolar e educacional, para o enfrentamento a essas situações. Destacamos que o conceito de evasão escolar foi apresentado em nota explicativa no questionário, ao introduzir o bloco temático, e está de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo INEP, ou seja, a evasão escolar é caracterizada pelo afastamento do(a) estudante durante um ano letivo, sem retorno até o fim do mesmo ano ou mesmo no começo do ano seguinte.

Gráfico 57– Questão 27 - A escola tem informações sobre a quantidade de estudantes em situação de evasão anualmente?

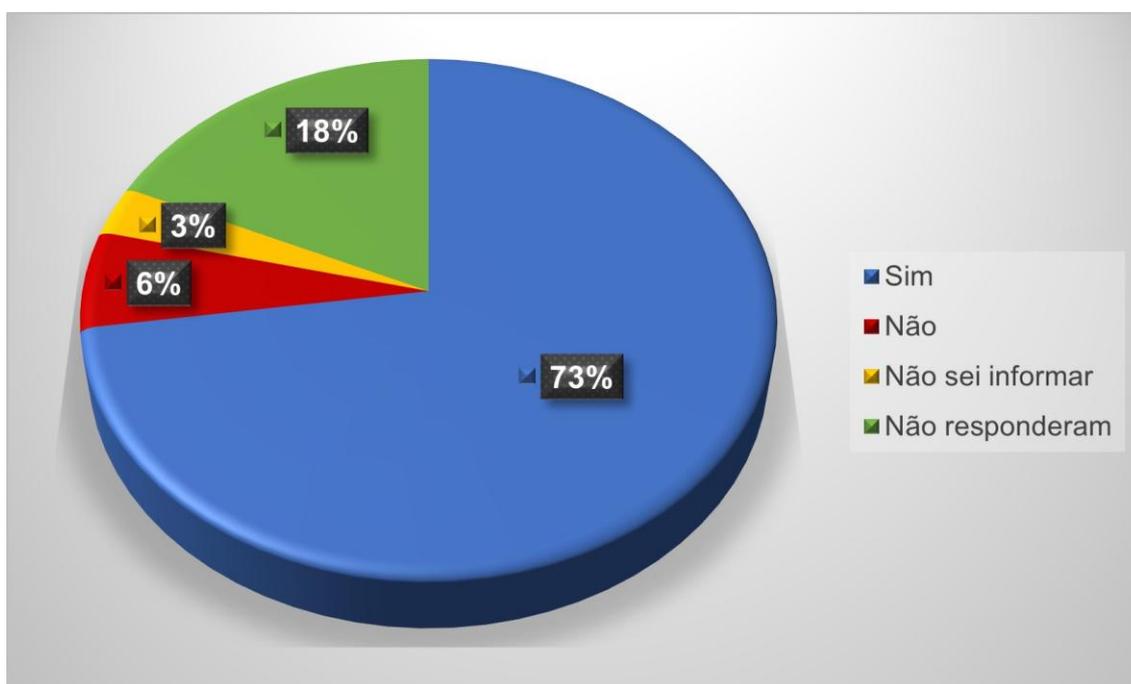


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A questão 27 aborda o conhecimento sobre a quantidade de estudantes em situação de evasão escolar. Vemos que 70% das escolas apontam que sim, o que representa mais de três quartos das escolas estudadas. Entretanto, observamos uma expressiva taxa ausência de resposta para esse item, em torno de 18%, algo que não ocorreu nas questões anteriores.

Outro dado importante aqui é o número de escolas que indicaram não terem essas informações, 9% delas, juntamente com os 3% de escolas que não souberam informar. Somados os três últimos dados comentados, podemos afirmar que mais de um quarto das escolas aparentam não acompanhar ou buscar estudantes que não comparecem às aulas desde o começo do ano letivo. Isso pode indicar que os vínculos entre escola e estudante, com o passar do tempo do relógio da exclusão escolar, ficam mais enfraquecidos, a ponto desses estudantes tornarem-se apenas números nos índices de abandono e de distorção idade-ano.

Gráfico 58– Questão 28 - A escola busca identificar os motivos da evasão escolar?



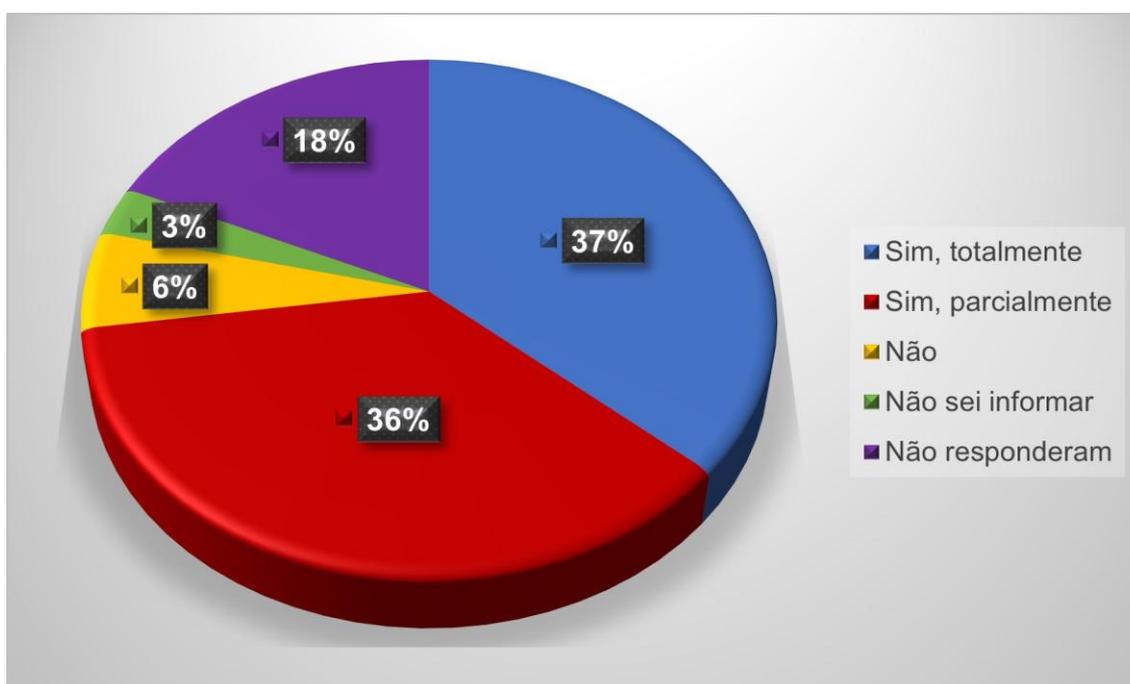
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Acima, acompanhamos as respostas para a questão 28, que aborda a busca, pela escola, dos motivos da evasão escolar. Bastante similar ao gráfico anterior, vemos que os resultados são praticamente os mesmos, o que corrobora com a análise feita anteriormente. Nota-se um alto percentual de escolas que parecem não estarem

atentas a estudantes em situação de exclusão escolar que não frequentam as aulas desde o começo do ano letivo.

Destacamos aqui o período pandêmico vivenciado recentemente pelos sujeitos do estudo. Esse contexto será visto de forma mais detalhada no bloco temático seguinte, uma vez que ele aparece entre as dificuldades enfrentadas pela escola e que as orientações para o período em que as atividades escolares se deram de forma remota, entre 2020 e 2021, foram de matrícula automática, o que pode ter dificultado o reconhecimento dessas situações.

Gráfico 59– Questão 29 - A escola adota medidas/ações para trazer de volta estudantes em situação de evasão?

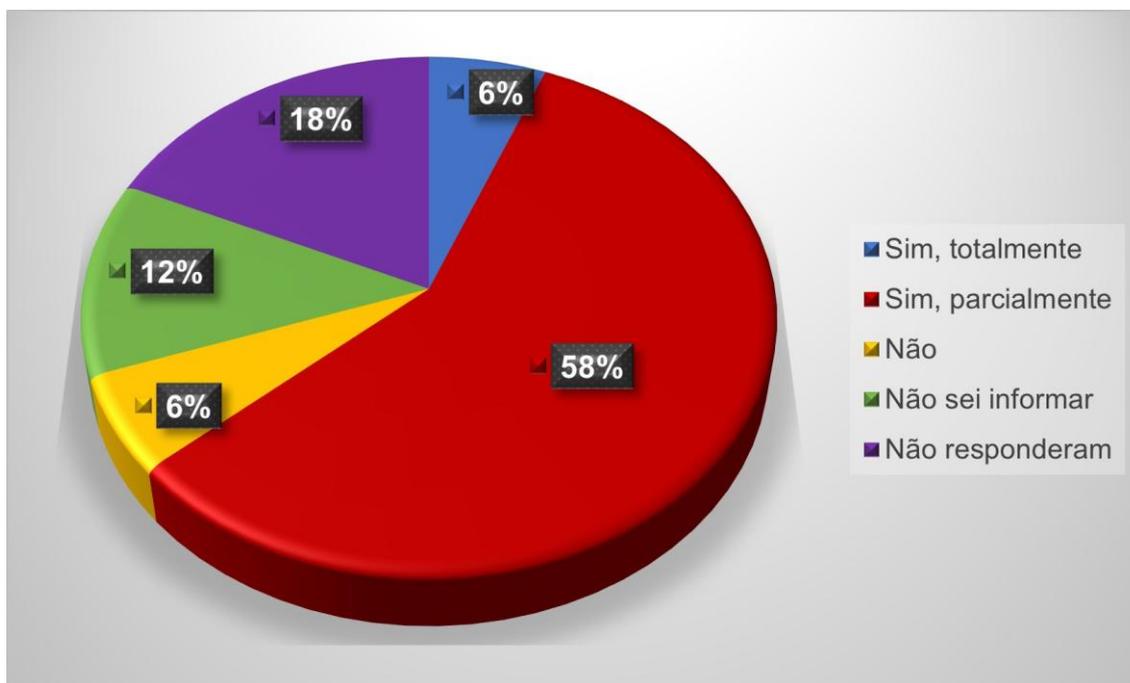


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No gráfico acima, que representa a análise quantitativa da questão 29, podemos verificar a presença de práticas de gestão para trazer de volta estudantes afastados(as) da escola. Nota-se uma maior pulverização de resultados, uma vez que a adoção dessas medidas de forma total representa apenas 37% das respostas. Por outro lado, observamos que a parcialidade da adoção dessas medidas é indicada em 36% das respostas, o que demonstra potencial dificuldade de implementação. 6% das escolas apontaram que não desenvolvem qualquer medida para lidar com essas situações, enquanto 3% das equipes não souberam informar. Destacamos,

novamente, o grande número de sujeitos que não responderam a essa questão, uma vez que as respostas no formulário não eram obrigatórias.

Gráfico 60 – Questão 30 – As medidas/ações tomadas têm gerado bons resultados?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No gráfico acima, que representa a análise quantitativa das respostas para a questão 30, acompanhamos a expressão da efetividade das medidas adotadas para o enfrentamento da evasão escolar, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa. Aqui, cabe destaque para o baixo percentual de escolas que consideram as medidas totalmente efetivas, que representa apenas 6% do total de respostas.

Por outro lado, mais da metade das escolas aponta que as medidas implementadas são parcialmente efetivas. Também 6% das respostas indicaram total inefetividade dessas ações. Expressivos 12% não souberam informar e 18% não responderam essa questão. De forma geral, observamos que as escolas indicam barreiras para trazer estudantes em situação de exclusão por longos períodos de volta à escola, seja por desconhecimento das situações de evasão ou pela dificuldade de implementação de medidas mais efetivas.

Com o intuito de identificarmos e analisarmos as práticas de gestão adotadas para o enfrentamento dessas situações, suas características e dimensões, recorreremos, a seguir, à análise de conteúdo da questão 31. Esse recurso

metodológico nos oferece um olhar mais acurado para o contexto da prática (Ball, 2006; Mainardes, 2006; Miranda, 2011).

Quadro 5– Análise de conteúdo do bloco temático VI – Situações de evasão escolar

| Questão | Dimensão | Categoria | Evidência | Recorrência | |
|--|------------------------|--|---|---|--------|
| 31. Quais medidas/ações são desenvolvidas pela própria escola em relação às situações de evasão escolar? Se possível, comente. | Órgão de proteção | Encaminhamentos à Rede de Proteção | FICAI/Conselho Tutelar | 5 | 15,15% |
| | Rede socioassistencial | Rede socioassistencial | Auxílio da comunidade, UBS | 1 | 3,03% |
| | SMED | Realizada pela escola; Núcleo de Busca Ativa | Busca Ativa/Busca Ativa Escolar/Planilha Busca Ativa Serviço Busca Ativa SMED | 4 | 12,12% |
| | Escola | Realizada pela escola | Mensagem eletrônica (Whatsapp ou Email), telefone, bilhetes para responsáveis/pais identificando o problema, oferecemos alternativas. | 4 | 12,12% |
| | | | Contato com as famílias: Sempre nos aproximamos da família para podermos identificar os fatores que contribuíram para a evasão/ Tentativa de contato com a família/ Buscar os motivos junto à família e fazer parcerias para que a família se comprometa de mandar o aluno para a escola/ Tentativa dos professores e equipe diretiva de contato com famílias | 12 | 36,36% |
| | | | Conhecimento da realidade dos alunos/ contato com o estudante para dialogar e motivar o retorno as aulas/ Busca ativa na comunidade para encontrar os alunos e convencer da importância da sua volta para a escola. Fazê-lo entender da importância do estudo para a sua vida. | 4 | 12,12% |
| | | | Currículo; realizada pela escola | Pensar estratégias para garantir que eles retornem para escola/ Aulas Mais Significativas | 2 |
| | Escola | Realizada pela escola; | Fazemos a busca ativa, buscamos resolver situações que causam abandono; Sempre procuramos oferecer outras propostas; tentamos localizar os estudantes através dos números disponibilizados, mas muitas vezes sem sucesso, Na maioria das vezes a escola consegue trazer a criança de volta procurando na própria comunidade a resposta. | 4 | 12,12% |
| Desconhecimento/inexistência da Evasão Escolar | | | A escola não apresenta casos de evasão/ Nunca tivemos caso de evasão escolar/ Não temos evasão escolar/ Nesse ano temos apenas casos em que as famílias se mudaram e não conseguem vaga em outra escola da rede, próximo ao seu local de residência. | 4 | 12,12% |

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

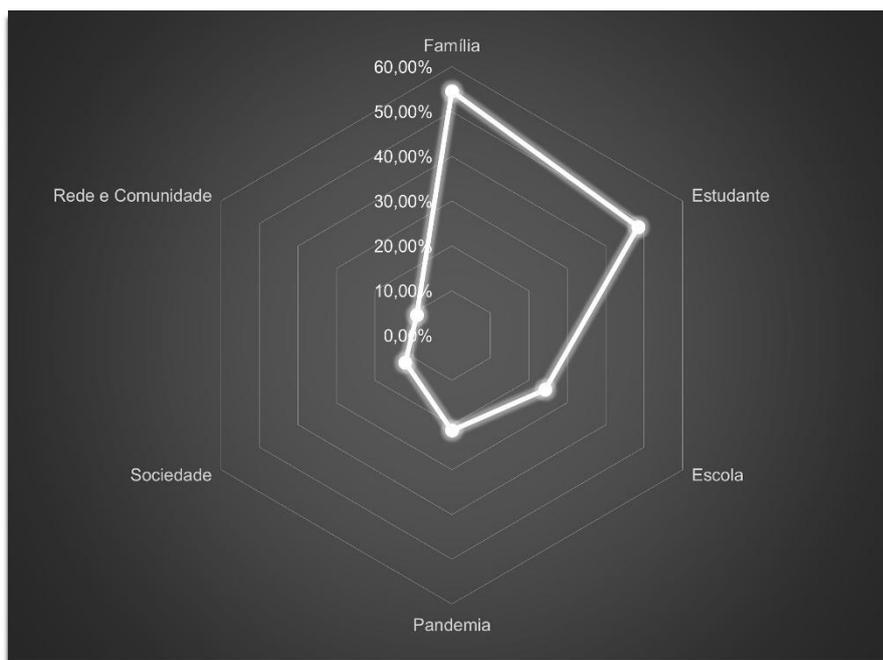
No quadro 5, observamos a análise de conteúdo das respostas para a questão 31, que perguntava quais medidas e/ou ações adotadas pela escola para o enfrentamento das situações de evasão escolar. Vemos que a análise quantitativa articulada com categorias analíticas qualitativas possibilita uma melhor leitura dos dados. Nesse sentido, mais da metade das respostas apontaram para medidas locais voltadas a essas situações, desenvolvidas pela própria escola.

Uma baixa adesão a medidas articuladas com a rede socioassistencial foi observada, aproximadamente 3% das respostas apontaram esse recurso. Por outro lado, o recurso à gestão educacional, expresso nas ações articuladas com a SMED e com o Núcleo de Busca Ativa, quando somados, figuram em quase um terço das respostas, demonstrando alinhamento com a política educacional da mantenedora. Além disso, cabe destaque dos 12% de respostas que demonstraram desconhecimento ou ausência dessas situações nas escolas.

4.2.5 Análise do bloco temático VII – Comentários e considerações gerais

Este bloco de questões, composto por duas questões abertas, refere-se às considerações sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas no contexto atual, leia-se meados do ano de 2022, e sobre eventuais comentários ou considerações. Buscamos construir uma análise articulada entre as respostas para as duas últimas questões do questionário. A primeira delas, abordava as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas e outra as considerações gerais, cujas dimensões estão representadas no gráfico a seguir.

Gráfico 61– Dimensões das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Observamos a síntese de análise de conteúdo das questões abertas supracitadas. Nelas, buscamos identificar os contextos emergentes e sua relação com os desafios enfrentados pelas escolas no dia a dia. Destacamos que mais da metade das respostas indicam problemas na relação entre escola, estudante e família como principal dimensão de desafio. A própria escola, categoria que representa questões como a da falta de professores, do contexto pandêmico, é apontada em mais de 20% das respostas como dimensão desafiadora. Com menores resultados, mas não menos importantes, vemos que os desafios externos à escola, oriundos das desigualdades sociais, são apontados como preocupação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo compreender os efeitos de desigualdades educacionais e sociodemográficas na exclusão escolar, considerando as práticas de gestão educacional e escolar para o seu enfrentamento, na negação da garantia ao direito à educação básica em diferentes territórios do município de São Leopoldo/RS. Ao mergulhar nas complexas realidades da Rede Pública Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS, buscou muito mais do que simplesmente descrever um fenômeno; almejou decifrar a intrincada teia de fatores que tecem a exclusão escolar, entendendo-a não como um evento isolado, mas como a culminação de um processo multifacetado de negação do direito fundamental à educação. Partindo do pressuposto de que as desigualdades educacionais são profundamente entrelaçadas com as sociodemográficas e territorializadas, a pesquisa empreendeu uma jornada analítica que cruzou indicadores quantitativos com as percepções e práticas da gestão educacional e escolar, revelando padrões, contradições e, sobretudo, a urgência de novas lentes para enfrentar um desafio persistente.

A caracterização do campo empírico e a análise dos indicadores educacionais em diálogo com os dados sociodemográficos dos bairros confirmaram, com contundência, a tese central: o contexto social não é um pano de fundo, mas um ator determinante no cenário educacional. Como bem fundamentado por Corsetti (2010) e evidenciado em nossos dados, a escola estabelece uma relação dialética com seu território. Bairros marcados por maiores vulnerabilidades socioeconômicas – expressas em renda e que impactam condições de moradia e acesso a serviços – tendem a apresentar escolas com maiores desafios em seus indicadores. Esta correlação, longe de ser uma coincidência, aponta para a reprodução das desigualdades sociais no interior do sistema educacional.

A variação do IEE entre escolas de diferentes territórios não é apenas um número; é o retrato de oportunidades desiguais, de barreiras invisíveis que se materializam em infrequência, dificuldades de aprendizagem, reprovação, defasagem idade-série e, no extremo mais doloroso, no abandono e na evasão (Fritsch; Pasinato, 2024). Cada um destes eventos, como enfatizamos, constitui uma forma específica de exclusão, um ponto onde o direito à educação é interrompido ou negligenciado.

Neste cenário desafiador, a pesquisa não se limitou ao diagnóstico, mas propôs um caminho. A apresentação de um novo indicador para o enfrentamento da exclusão

escolar surge como uma das contribuições mais significativas deste trabalho. Este indicador, construído a partir da lógica de destacar o "sucesso relativo" das escolas diante de seu contexto adverso, busca romper com a visão punitiva e homogeneizante que frequentemente permeia a avaliação educacional (Freitas, 2014). Ao invés de simplesmente ranquear escolas com base em resultados absolutos, o indicador proposto busca capturar o valor agregado pela instituição, sua capacidade de promover trajetórias escolares bem-sucedidas apesar das condições desfavoráveis do entorno. Ele questiona: como medimos verdadeiramente a efetividade de uma escola inserida em um território de alta vulnerabilidade? Estamos reconhecendo e valorizando os esforços que muitas vezes mantêm estudantes na escola e aprendendo em contextos extremamente difíceis? Este indicador não pretende substituir outros, mas complementá-los, oferecendo uma perspectiva mais justa e contextualizada do trabalho escolar, essencial para orientar políticas de apoio e reconhecimento mais equânimes. Ele convida a rede a olhar além da média bruta e a identificar as estratégias pedagógicas e de gestão que fazem a diferença onde o desafio é maior.

A análise das políticas e práticas de gestão educacional e escolar revelou um mosaico complexo de ações para o enfrentamento da exclusão. Verificamos a adoção de uma diversidade de medidas, desde as orientadas centralmente pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), como a crucial Busca Ativa Escolar, até iniciativas mais localizadas, nascidas da criatividade e do compromisso das equipes diretivas e docentes. Esta diversidade é, em si, um dado importante, indicando a mobilização da rede contra o fenômeno da exclusão.

No entanto, o estudo também trouxe à tona uma tensão fundamental e profundamente preocupante. A análise de conteúdo das respostas abertas evidenciou uma forte tendência de responsabilização de estudantes e suas famílias por suas trajetórias escolares, como destacamos. Esta narrativa, infelizmente ainda muito presente, ecoa nas "concepções múltiplas e, muitas vezes contraditórias" (Mainardes, 2006) sobre as próprias políticas de enfrentamento à exclusão. Quantas vezes, ao analisarmos um caso de infrequência persistente ou abandono, buscamos as causas primeiramente no âmbito pedagógico, na organização do tempo e do espaço escolar, na adequação do currículo, na formação docente, na relação professor-aluno, ou na própria cultura institucional? Ou nos apressamos a atribuir à "falta de interesse", à "desestrutura familiar" ou à "irresponsabilidade" do jovem e de seus pais? Esta

tendência à culpabilização individual, além de injusta, é profundamente ineficaz. Ela ofusca os fatores estruturais e institucionais que contribuem para a exclusão e desvia o foco da responsabilidade coletiva e do Estado em garantir condições adequadas para a aprendizagem e permanência de todos (Fritsch e Pasinato, 2024).

Este achado nos remete diretamente ao "contexto da prática" do ciclo de políticas (Mainardes, 2006). A implementação de uma política como a Busca Ativa Escolar, fundamental para identificar, acolher e apoiar estudantes que se encontram fora da escola, pode ter sua potência drasticamente reduzida se, no chão da escola, prevalecer uma visão que não questiona por que aquele estudante se ausentou, e se as ações subsequentes ao seu retorno não forem permeadas por um acolhimento verdadeiro, por uma revisão das práticas pedagógicas e por um compromisso com a permanência significativa. As políticas macro dependem intrinsecamente da ressignificação das práticas micro. A superação da exclusão exige, portanto, uma dupla ação: o fortalecimento e aprimoramento das políticas estruturantes (como a Busca Ativa, o acompanhamento frequente, o apoio socioassistencial integrado) e uma profunda reflexão e transformação nas concepções e práticas cotidianas das escolas, rompendo com o paradigma da culpabilização e assumindo uma postura de corresponsabilidade pedagógica e institucional.

Em última instância, esta pesquisa reafirma que o enfrentamento da exclusão escolar exige um olhar simultaneamente macro e micro, quantitativo e qualitativo, estrutural e cotidiano. Exige reconhecer o peso determinante das desigualdades sociodemográficas e territoriais, sem jamais utilizá-las como justificativa para a inércia, mas sim para a elaboração de políticas públicas que visem sua mitigação. Além disso, exige coragem para questionar as próprias práticas e concepções que, mesmo involuntariamente, podem contribuir para processos de exclusão. Também exige inovação na forma de mensurar e valorizar o trabalho educativo em contextos desafiadores e, acima de tudo, exige um compromisso inegociável com a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, independentemente do CEP onde nasceram ou da escola que frequentam.

A exclusão escolar não é um destino inevitável, mas o resultado de escolhas políticas, sociais e pedagógicas. Este estudo oferece elementos para que São Leopoldo, e quem sabe outras tantas redes, possam fazer escolhas diferentes, mais justas, transformando a escola num espaço verdadeiramente inclusivo e promotor de dignidade e de inclusão. O caminho é complexo, mas a direção é evidente: nenhum

estudante a menos. A pergunta que fica é: estamos dispostos a mover os esforços políticos, pedagógicos e institucionais necessários para transformar essa diretriz em realidade concreta em cada sala de aula, em cada bairro, em cada trajetória interrompida? A resposta a essa pergunta definirá o futuro da educação pública que almejamos e do acesso ao direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ABADE, Emiliana. **Trajetórias de estudantes do ensino fundamental anos finais e o papel da escola na construção da esperança**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/161fe447-f0f6-4bc0-8a95-e74d7063491b>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; SANTOS, Juliane dos; JESUS, Lucas Antonio Feitosa de. Aspectos Gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, 2019 p. 71-86. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/3>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge. 1990.
- BALL, Stephen J.. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Pontes, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.html. Acesso em: 21 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 05 fev. 2022.
- CORSETTI, Berenice. Políticas Educacionais no cenário contemporâneo. *In*: CORSETTI, Berenice. (org.). **Avaliação da Educação, Democrática e Indicadores de Qualidade**: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015, p. 61-72.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. *In*: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 28 nov. 2024.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299–325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

FRITSCH, Rosangela; PASINATO, Darciel. Evasão versus expulsão escolar no Brasil: : ensaio por outras bricolagens, conexões e perspectivas. **Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n. 29, p. 07–28, 2024. DOI: 10.29148/labor.v1i29.83277. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/83277>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira; FENSTERSEIFER, Camila Rivaldo. Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 543–567, jul. 2019.

FRITSCH, Rosangela (Org.). *Ensino médio*: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Para que jovens? Que políticas?– perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. *In*: DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson; MENDES, Josué. **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília, DF: Editora do IFB/RIMEPES, 2014. p. 133-64.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-36, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/txfPWnQ7TDLSpNkHYzmTgGQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11–30, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWYB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 maio 2022.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbqjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Indicadores Educacionais**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 27 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Nota Técnica n. 1: Concepção do IDEB**. Brasília: INEP, 2020. (Série Documental: Conceitos e Métodos). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA - IBGE. **Indicadores Educacionais**. Brasília: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 13 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2022**: Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA - IBGE. **Portal IBGE Cidades**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama>. Acesso em: 15 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios>. Acesso em: 29 mar. 2024.

LEITE, Carlinda; MARINHO, Paulo. A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 90-111, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/srDwK7fnpx8YzPMtCcfdfBt/?format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica Monteiro; SAMPAIO, Marta. Inclusão e Justiça Social nas Escolas Portuguesas: discursos políticos e de avaliação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 12(2), p. 95-114, 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVxYtCQHCJFyhsJ/>. Acesso m; 13 mar. 2023.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044–1066, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mapa Social de São Leopoldo**. Porto Alegre: MP/RS, 2023. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/mapa_social/arquivos/relatorios/sociais/SOC_124_124.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

MIRANDA, Estela M. Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *In*: MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton Antônio Paciulli. **(Re)Pensar la Educación Pública**. Aportes desde Argentina y Brasil. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 29 juj. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 29 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres**. Nova York, 18 dez. 1979. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Acesso em: 29 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Nova York, 21 dez. 1965. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial-discrimination>. Acesso em: 29 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: ONU: 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PINEL, Wallace Roza. **Andar com fé eu vou**: interfaces entre escola pública do ensino fundamental e religião na periferia de Brasília. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/43150?locale=en>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PRADO, Nadjane Crisóstomo. **Programa Agente da Educação no município de Salvador – Bahia**: um estudo sobre a percepção dos agentes da educação no combate à evasão no Ensino Fundamental II - 2015-2017. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-, Universidade Católica do Salvador. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/items/136da4e0-dca7-4369-b9a1-6dbe445ea700>. Acesso em: 28 out. 2023.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/60121>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.)**. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/conteudo/114/1/27?titulo=Escolas+Municipais+%28E.M.E.F.%29>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Normativo do Programa Acelera**. São Leopoldo: SMED, 2023a. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/accelera2023.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Mais Educa São Leopoldo**: Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica. São Leopoldo: SMED, 2023b.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 9.863, de 10 de julho de 2023**. Cria e denomina o (CEMEI) Centro Municipal de Educação Inclusiva Paulo Freire, e dá outras providências. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2023c. Disponível em: <https://legis.camaraSaoLeopoldo.rs.gov.br/pdf.view.php?filename=Arquivo&url=uploads/16913.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SÃO LEOPOLDO. PROAME. **Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes** (2021-2030). São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1129>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS**:

princípios e concepções / Secretaria Municipal de Educação. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2021. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1JKbBbSOfqYm36ObuUleuwHA5twm81pG7/view>

Acesso em: 15 de out. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SEDES.

Diagnóstico Socioterritorial: Política Municipal de Assistência Social - Sistema Único De Assistência Social. São Leopoldo: SEDES, 2016. Disponível em:

<https://www.unisinis.br/cidadania/wp-content/uploads/2016/07/diagnostico-socioterritorial-da-politica-de-assistencia-social-sao-leopoldo-2016.pdf>.

Acesso em: 15 mar. 2024.

SÃO LEOPOLDO. **Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (2015-2024).**

Prefeitura Municipal de Educação, 2015. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-sao-leopoldo-rs-2015-06-24-versao-original>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação:** Relações Entre Características de

Contexto e os Resultados das Avaliações em Larga Escala nos Municípios de Pequeno Porte da Região Sul do Brasil. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação)

- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4438>. Acesso em: 21 fev. 2024

SOUZA, Henrique de. **A relação entre os indicadores educacionais e os**

indicadores sociodemográficos: um estudo de caso no município de Novo

Hamburgo/RS. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras -

Habilitação: Português e Inglês) - Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8923/Henrique+de+Souza.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SOUZA, Henrique de. **Desigualdade social e desigualdade educacional:**

indicadores educacionais e o contexto socioeconômico da população em interface.

2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8923>. Acesso em: 20

nov. 2023.

VITELLI, Ricardo Ferreira, FRITSCH, Rosangela; SILVA, Rodrigo Dias da. A

desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores

educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 31–49, 2019, p. 31-

49. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>. Acesso em: 28 nov. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769–792, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz>. Acesso em: 19 out. 2023.