

**A POLÍTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: CONQUISTAS E OBSTÁCULOS PARA O SUCESSO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM MARABÁ – PA**  
**THE POLICY OF SOCIAL PROMOTION: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES FOR SUCCESS IN  
ELEMENTARY EDUCATION IN MARABÁ – PA**

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.1-96

**Julia Maria Ferreira Furtado**<sup>1</sup>  
**Wildfran da Silva Costa**<sup>2</sup>

**RESUMO**

Esta pesquisa analisou as percepções e estratégias pedagógicas de professores e gestores da rede pública de Marabá–PA diante da política de não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como seus impactos nas trajetórias de alunos de camadas populares. Utilizando métodos mistos com questionários, entrevistas e análise de conteúdo, constatou-se que a política gera insegurança entre educadores, que apontam falta de apoio institucional, recursos e formação continuada. Além disso, há fragilidades na comunicação e monitoramento pela Secretaria Municipal de Educação. Pais expressam preocupação com a queda na qualidade do ensino e a baixa eficácia da política para garantir aprendizagem. Conclui-se que a não retenção só será efetiva se acompanhada de políticas estruturantes, investimentos contínuos, formação docente qualificada e maior envolvimento da comunidade escolar. Recomenda-se novas pesquisas sobre avaliação, desigualdade e qualidade educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Não retenção escolar; Ensino fundamental; Políticas públicas; Práticas pedagógicas; Educação municipal.

**ABSTRACT**

This study analyzed the perceptions and pedagogical strategies of teachers and administrators in the public school system of Marabá PA regarding the policy of social promotion in the early years of elementary education as well as its impacts on the educational trajectories of students from low income backgrounds. Using mixed methods including questionnaires, interviews, and content analysis it was found that the policy generates uncertainty among educators who report a lack of institutional support, resources, and ongoing professional development. Additionally, there are weaknesses in communication and monitoring by the Municipal Department of Education. Parents express concerns about declining teaching quality and the policy's low effectiveness in ensuring learning. It is concluded that social promotion will only be effective if accompanied by structural policies, continuous investment, qualified teacher training, and greater involvement of the school community. Further research on assessment, inequality, and educational quality is recommended.

**KEYWORDS** Social promotion; Elementary education; Public policies; Pedagogical practices; Municipal education.

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa, Portugal. **E-MAIL:** furtadojuliamariaferreira@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa, Portugal. **E-MAIL:** wildfran@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil tem sido objeto de intensos debates e reformas ao longo das últimas décadas, sobretudo no que tange à garantia do direito à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a prática da não retenção escolar tem sido adotada como uma estratégia para enfrentar os problemas históricos de reprovação, fracasso escolar e exclusão educacional que acometem especialmente alunos provenientes das camadas populares. Essa proposta visa assegurar a continuidade dos estudos, enfatizando a aprendizagem processual e a superação da lógica seletiva que tradicionalmente permeia a escola pública brasileira (PATTO, 1988; GATTI, 1993).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece o direito à educação como dever do Estado e da família, direcionado ao pleno desenvolvimento do indivíduo, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) prevê, em seu artigo 24, a progressão continuada como alternativa à reprovação tradicional, possibilitando a organização da educação básica em ciclos e a promoção dos alunos com base no acompanhamento contínuo e cumulativo da aprendizagem.

Contudo, a efetivação dessa política ainda suscita controvérsias. Embora concebida como instrumento de equidade, sua implementação esbarra em desafios pedagógicos, estruturais e culturais. A não retenção, quando não acompanhada por estratégias pedagógicas eficazes e investimentos em formação docente e infraestrutura escolar, pode ser confundida com aprovação automática, comprometendo a aprendizagem e gerando resistência por parte de professores, famílias e gestores (SOARES, 2009; CURY, 2006).

Diante deste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções, expectativas e

estratégias pedagógicas construídas por professores, coordenadores, diretores escolares e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Marabá – PA, em relação à adoção do princípio da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os impactos dessa política nas práticas pedagógicas e no percurso escolar dos alunos oriundos das camadas populares da zona urbana do município.

A investigação busca responder à seguinte questão norteadora: quais são as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas dos profissionais da educação e da SEMED acerca da política de não retenção escolar e de que modo essa prática interfere nas práticas docentes e na permanência dos alunos de camadas populares na escola pública?

Para tanto, foi adotada uma metodologia de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação e questionários aplicados a pais ou responsáveis pelos alunos matriculados nos anos iniciais da rede pública municipal. Essa triangulação de fontes permitiu ampliar a compreensão do fenômeno, contemplando diferentes perspectivas da comunidade escolar.

A relevância deste estudo reside tanto em sua dimensão social quanto pedagógica, pois aborda uma temática atual e sensível que questiona a função da escola pública na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Espera-se que os resultados contribuam para o aprimoramento das políticas públicas educacionais locais, oferecendo subsídios para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o sucesso escolar a partir da aprendizagem efetiva, e não apenas da promoção formal dos estudantes.

## DESENVOLVIMENTO HUMANO:

### CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico e multifacetado, no qual cada indivíduo

apresenta um ritmo próprio, exigindo que o professor atue como mediador que respeita e acompanha essas particularidades (BECKER, 2014). Mesmo diante de vastos estudos, o desenvolvimento humano mantém sua complexidade e imprevisibilidade, sendo fundamental uma abordagem cautelosa que considere a singularidade de cada sujeito (SEM, 2010).

Historicamente, o século XX foi marcado por transformações profundas que ultrapassaram o âmbito econômico, consolidando a democracia participativa, ampliando os direitos humanos e elevando a longevidade da população mundial (SEN, 2010). Contudo, persistem graves desafios, como a pobreza, a fome, a desigualdade de gênero e os impactos ambientais, que devem ser enfrentados no processo de desenvolvimento (SEM, 2010). Segundo Haq (2008), o desenvolvimento humano transcende o crescimento econômico, englobando saúde, conhecimento, liberdade política e qualidade ambiental, destacando-se como um objetivo social amplo e integrado.

Amartya Sen (2010) enfatiza que o desenvolvimento consiste na ampliação das liberdades reais das pessoas, distanciando-se de visões restritas que o associam exclusivamente ao Produto Interno Bruto (PIB) ou à modernização tecnológica. No contexto brasileiro, Oliveira (2002) ressalta que as políticas econômicas das décadas de 1950 a 1970 privilegiaram o crescimento industrial, sem necessariamente refletir em melhorias na qualidade de vida da população, evidenciando a importância de uma distribuição justa dos frutos do progresso (CANO, 1985 apud OLIVEIRA, 2002).

Além disso, o crescimento econômico isolado não garante o desenvolvimento humano sustentável, sobretudo diante da exploração acelerada dos recursos naturais e da poluição ambiental (DELORS, 2000). A educação emerge como instrumento essencial para capacitar os indivíduos a assumirem o controle de seu próprio desenvolvimento e contribuir para uma sociedade mais justa, pacífica e livre (DELORS, 2000).

No campo da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1964/2014) propõe que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela ação motivada, envolvendo os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que permitem a construção ativa do conhecimento pelo sujeito. A interação contínua entre sujeito e objeto promove o amadurecimento das estruturas cognitivas, possibilitando o aprendizado significativo (BECKER, 2014). A pedagogia ativa inspirada em Piaget destaca a importância de metodologias que estimulem a investigação espontânea do aluno, reconhecendo-o como protagonista do processo de aprendizagem (COLLARES, 2003).

Complementarmente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1995, 1996) enfatiza a mediação social e cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ressaltando que o ensino deve ser responsável por promover esse desenvolvimento, ao invés de esperar sua maturação espontânea. O professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, facilitando a apropriação dos saberes socialmente valorizados (PASQUINI, 2009; FACCI, 2004). O desenvolvimento psicológico é marcado pela alternância de períodos estáveis e de crise, durante os quais ocorrem reestruturações qualitativas das capacidades da criança (VYGOTSKY, 1996).

Assim, as contribuições de Piaget e Vygotsky fundamentam práticas pedagógicas que reconhecem o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, mediado pelo contexto social e cultural, promovendo o desenvolvimento integral e autônomo do sujeito.

## **FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM:**

### **CONDIÇÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS E O**

### **PAPEL DOCENTE**

A aprendizagem é um fenômeno multifatorial, influenciado por dimensões que transcendem os aspectos puramente escolares. Estudos demonstram que cinco fatores fundamentais colaboram para o sucesso

educacional dos alunos: a participação da família, o comprometimento da escola e dos professores, a autoestima e motivação pessoal, a saúde física e mental e os recursos econômicos disponíveis (SEGUNDO, 2007).

Entre os elementos que facilitam ou dificultam a aprendizagem, destacam-se as condições de moradia, nutrição, higiene e estrutura familiar, que, quando precárias, tendem a comprometer significativamente o desempenho escolar (LEITE, 2006). Em famílias numerosas e em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, é comum que os alunos enfrentem dificuldades de concentração, ausência de rotina para estudos e até discriminação no ambiente escolar devido à falta de higiene adequada (SEGUNDO, 2007). O problema da má nutrição é igualmente crítico, sendo a merenda escolar, em muitos casos, a única fonte alimentar de crianças e adolescentes, o que prejudica diretamente a capacidade cognitiva e o rendimento escolar (AMORIM; MONTEIRO, s/d).

As limitações físicas e mentais também merecem atenção, sobretudo quando não são acompanhadas por políticas de inclusão escolar e acessibilidade. A carência de formação de professores e de infraestrutura adaptada dificulta o atendimento adequado a estudantes com deficiências, perpetuando desigualdades no processo de aprendizagem (CASTRO, 2001; FACCI, 2004).

A realidade socioeconômica exerce um impacto direto sobre a aprendizagem. Fatores como o desemprego, a violência doméstica, a desestruturação familiar e o trabalho infantil contribuem para a evasão escolar e a repetência. Muitas crianças são forçadas a trabalhar desde cedo para complementar a renda familiar, como apontado por reportagens que evidenciam o trabalho infantil em regiões como João Câmara-RN, afetando não apenas o acesso à educação, mas a própria infância (GLOBO REPÓRTER, 2013).

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel decisivo. Conforme Mahoney (2000), o vínculo entre professor e aluno é uma unidade indissociável no

processo de ensino-aprendizagem. A condução da aula, a empatia, o respeito ao ritmo do aluno e a afetividade são fatores que potencializam a construção do conhecimento (SEGUNDO, 2007; LEITE, 2006). Estratégias didáticas diversificadas, linguagem acessível, abertura ao diálogo e valorização da participação ativa dos estudantes demonstram-se eficazes para despertar o interesse e promover a aprendizagem significativa (TARDIF; LASSARD, 2007).

Por outro lado, práticas pedagógicas desmotivadoras, como aulas monótonas, linguagem inacessível, autoritarismo e indiferença às dúvidas e contribuições dos alunos, resultam em desinteresse, evasão e baixo rendimento escolar. Atitudes como gritos, exposição vexatória ou descrédito quanto às capacidades dos discentes comprometem não apenas a autoestima, mas a relação destes com o saber (PERRENOUD, 2004; ALMEIDA, 2005).

Assim, torna-se indispensável uma reestruturação do ambiente escolar e das políticas públicas voltadas para a valorização do professor, com melhores condições de trabalho, formação continuada e apoio institucional. Isso permitirá a construção de um espaço educativo mais democrático, sensível às diferenças e efetivamente promotor da aprendizagem (SAMPAIO; MARIN, 2004; AMORIM; MONTEIRO, s/d).

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR**

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação tem se mostrado um instrumento eficaz na mitigação da retenção escolar, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. A retenção, entendida como a repetência de um ano letivo, pode comprometer significativamente a trajetória escolar dos alunos, gerando desmotivação, evasão e acentuando desigualdades sociais. Nesse contexto, diversas iniciativas públicas têm sido fundamentais para garantir

o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos estudantes.

Programas de apoio pedagógico, como reforço escolar, tutoria e acompanhamento psicopedagógico, auxiliam diretamente no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Associados a um currículo flexível e à personalização do ensino, esses programas contribuem para que o aluno avance em seu próprio ritmo, respeitando suas individualidades. O investimento na formação continuada de professores, por sua vez, fortalece a capacidade docente de diagnosticar e intervir de forma assertiva nas necessidades educacionais dos estudantes.

Além disso, medidas de inclusão social, como a oferta de transporte escolar, materiais didáticos gratuitos e bolsas de estudo, favorecem a equidade no acesso ao ensino, reduzindo fatores externos que influenciam na evasão. A adoção de práticas avaliativas contínuas também se destaca como estratégia relevante, pois permite intervenções pedagógicas tempestivas, antecipando possíveis reprovações e promovendo a aprendizagem de forma processual.

Conforme apontam Hoffmann (2012), Luckesi (2006) e Corrêa (2012), a avaliação deve ser um instrumento de promoção e não de exclusão, sendo necessária uma ruptura com modelos tradicionais, centrados na memorização e na lógica punitiva da prova. A escola que se propõe a superar a cultura da retenção precisa reorganizar seus tempos e espaços de aprendizagem, apostando em estratégias coletivas e democráticas de ensino.

Apesar das críticas dirigidas ao papel reprodutor da escola, é necessário reconhecer que a instituição escolar não atua de forma única e determinista na manutenção das desigualdades sociais. A partir da década de 1980, intensifica-se a compreensão da escola como um espaço sociocultural dinâmico, que tanto pode contribuir para a perpetuação quanto para a superação das desigualdades. Dessa forma, a escola é compreendida como um ambiente de possibilidades,

onde práticas pedagógicas críticas e inclusivas podem promover transformações sociais significativas, ampliando o acesso ao conhecimento, favorecendo a equidade e potencializando a construção de trajetórias educacionais mais justas e emancipadoras.

## **METODOLOGIA CIENTÍFICA APLICADA À ANÁLISE DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE MARABÁ**

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por reformas nas políticas públicas voltadas à promoção da equidade, da permanência e da aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a política de não retenção escolar, também denominada progressão continuada, foi implementada com o objetivo de reduzir os altos índices de repetência e evasão, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora esteja respaldada por princípios legais e educacionais progressistas, sua eficácia na promoção do sucesso escolar ainda é alvo de debates e questionamentos.

A não retenção representa, por um lado, um avanço normativo e humanitário ao compreender a aprendizagem como processo contínuo. Por outro lado, impõe desafios pedagógicos e institucionais relevantes, exigindo mudanças nas práticas docentes, investimentos em formação continuada e aprimoramento dos instrumentos avaliativos. A análise crítica dessa política exige a escuta qualificada de seus principais agentes e a observação de sua aplicação no cotidiano escolar, especialmente em realidades marcadas por desigualdades sociais.

Diante dessa problemática, realizou-se uma pesquisa com abordagem mista, qualitativa e quantitativa, com o objetivo de investigar as percepções e práticas relacionadas à política de não retenção escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Marabá, estado do Pará, Brasil. A investigação foi caracterizada como aplicada,

exploratória e descritiva, conforme os referenciais metodológicos apresentados por Gil (2019) e Lakatos e Marconi (2017), buscando compreender o fenômeno em profundidade a partir da realidade local.

A coleta de dados foi realizada em escolas da zona urbana do município, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED), e de questionários estruturados com escala Likert aplicados a pais ou responsáveis de estudantes. A amostragem foi intencional e acessível, conforme orientação de Triviños (2008), totalizando 123 participantes. Os dados qualitativos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), enquanto os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva, com uso de frequências, percentuais e gráficos. Para maior robustez dos resultados, foi adotada a triangulação metodológica conforme Denzin (2012), possibilitando a convergência de informações de diferentes fontes e instrumentos.

A pesquisa observou rigorosamente os aspectos éticos, conforme estabelecido pela Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a confidencialidade, o sigilo dos dados e o direito à desistência sem prejuízos. O estudo foi desenvolvido com base em escolas que adotam a política de progressão continuada, possibilitando uma análise ampla e contextualizada das práticas escolares.

Os resultados revelaram avanços e limitações. Entre os avanços, destacam-se o fortalecimento do debate sobre a avaliação formativa e a busca por práticas pedagógicas mais inclusivas. Entre as limitações, observou-se a fragilidade na formação dos profissionais, dificuldades de acompanhamento individualizado da aprendizagem e certa resistência institucional à superação de práticas tradicionais baseadas na reprovação.

Com base nessas constatações, este artigo apresenta uma análise crítica da política de não retenção escolar no contexto da rede pública de Marabá, visando contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo investigou os principais desafios e estratégias adotadas para o enfrentamento da permanência escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social no município de Marabá, contemplando aspectos relativos às práticas pedagógicas e administrativas, à articulação entre escolas, famílias e instâncias governamentais, à efetividade das políticas públicas e programas locais e federais, bem como às condições socioeconômicas que influenciam o processo educacional.

A permanência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social é um desafio que exige o desenvolvimento de múltiplas estratégias por parte das escolas, em um contexto marcado por limitações estruturais e ausência de políticas públicas efetivas. A análise dos dados revela que a comunicação constante com as famílias e a busca ativa dos estudantes constituem as práticas mais recorrentes para evitar a evasão. Por meio do contato telefônico, visitas e monitoramento da frequência, os profissionais da educação buscam fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, viabilizando intervenções rápidas diante da ausência dos alunos. Essa interlocução permanente evidencia a corresponsabilidade entre família e escola, configurando-se como uma ação preventiva fundamental para assegurar a continuidade da trajetória escolar.

Paralelamente, a criação de ambientes acolhedores e o desenvolvimento de projetos atrativos, que envolvem música, dança, arte e metodologias ativas,



aparecem como formas de tornar o espaço escolar mais significativo e envolvente para os estudantes. Embora menos frequentes, essas iniciativas contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, elemento essencial para a permanência dos alunos, especialmente em contextos nos quais o vínculo afetivo com a escola pode ser fragilizado pela situação social adversa.

Além disso, as atividades no contraturno, como reforço escolar, esportes e o fornecimento de alimentação, surgem como importantes complementos que ampliam o tempo de permanência e o engajamento dos alunos, sobretudo os mais vulneráveis. No entanto, a expansão e a continuidade dessas ações dependem significativamente do suporte financeiro e logístico das políticas públicas, que muitas vezes são insuficientes ou inexistentes.

Essa insuficiência de políticas institucionais é uma preocupação recorrente entre os profissionais, que relatam a falta de equipes multidisciplinares, o não pagamento adequado do magistério e a ausência de programas estruturados para garantir a permanência. Tal cenário evidencia o isolamento das escolas frente a desafios que ultrapassam seu âmbito, reforçando a necessidade urgente de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e cultura para enfrentar as múltiplas vulnerabilidades dos estudantes.

A adoção de ações simples de acolhimento, embora reconhecida como importante, mostra-se limitada quando não acompanhada de medidas estruturadas. A escuta ativa e o apoio emocional, apesar de essenciais, não conseguem suprir a complexidade das demandas trazidas pelas condições sociais adversas, o que compromete a efetividade das estratégias de permanência.

Em um nível mais crítico, as reflexões dos profissionais apontam para as raízes históricas das desigualdades que permeiam o sistema educacional. A exclusão econômica, cultural e política, expressa na falta

de identidade cultural das escolas e no impacto da introdução da tecnologia, contribui para o sentimento de não pertencimento e para a evasão. Essas análises reforçam a necessidade de uma escola contextualizada, que valorize as identidades locais e promova a inclusão sociocultural como parte integrante das políticas de permanência.

No que tange à identificação das causas da evasão, as escolas utilizam prioritariamente a busca ativa, mobilizando contatos diretos com famílias, colegas e vizinhos, mesmo diante de dificuldades logísticas como mudanças de endereço. O monitoramento da frequência escolar, por meio do diário de classe, funciona como mecanismo imediato para detectar ausências e promover intervenções, ainda que esse controle reativo seja insuficiente se não associado a ações pedagógicas e psicossociais mais amplas.

O suporte da orientação educacional, quando disponível, contribui com entrevistas investigativas e escuta humanizada, possibilitando compreender melhor as singularidades das situações e adequar intervenções. Contudo, muitas escolas não contam com essa estrutura e enfrentam a ausência de projetos estruturados e apoio da gestão pública, o que limita a capacidade de enfrentamento da evasão.

Os fatores socioeconômicos e estruturais, como violência comunitária, migração forçada, expulsão do campo e exposição excessiva a telas digitais, são reconhecidos como causas profundas da evasão, evidenciando a necessidade de uma abordagem intersetorial. Além disso, a falta de reconhecimento da identidade cultural e a desconexão curricular com o território contribuem para o afastamento dos alunos, tornando urgente uma revisão que inclua saberes locais e diversidade cultural no projeto pedagógico.

Quanto às políticas públicas e programas de incentivo, embora o Bolsa Família e o Programa Educação e Família sejam amplamente citados, seu uso tem sido mais focado no controle de frequência do que na promoção do engajamento pedagógico. A

recomposição de aprendizagens surge como uma resposta local à pandemia, mas carece de apoio metodológico e institucional para alcançar resultados mais consistentes.

As parcerias com setores da saúde e da sociedade civil representam esforços para ampliar o leque de atividades e o suporte aos alunos, mas sofrem limitações por falta de infraestrutura e recursos. A busca ativa, apesar de reconhecida como uma estratégia eficaz, ainda não está institucionalizada como política pública abrangente, refletindo uma lacuna significativa na estruturação das ações de combate à evasão.

A ausência de apoio institucional e a insuficiência das políticas vigentes são apontadas como obstáculos relevantes, dificultando a permanência e o sucesso escolar dos alunos vulneráveis. Neste cenário, as iniciativas autônomas das escolas, como rodas de conversa e palestras, evidenciam o protagonismo das equipes escolares, mas também a precariedade do sistema educacional em prover suporte adequado e sustentável.

Por fim, no que diz respeito ao tratamento da diversidade e das diferenças individuais no contexto da não retenção escolar, verifica-se um avanço na sensibilização e formação continuada dos docentes para lidar com essa complexidade. A adaptação curricular e o planejamento pedagógico diferenciado são estratégias amplamente adotadas, contribuindo para a inclusão e o fortalecimento da permanência.

O ambiente escolar busca promover o acolhimento e o respeito às diferenças, valorizando as identidades diversas e abordando temáticas sociais, o que favorece o vínculo afetivo e o engajamento dos alunos. Entretanto, a ausência de políticas institucionais estruturadas sobre diversidade sobrecarrega os professores e compromete a continuidade das ações.

O suporte da gestão municipal e do Núcleo de Apoio Pedagógico Psicossocial, ainda que presente, é insuficiente e carece de maior institucionalização. As ações complementares, como aulas de reforço e

recuperação, são práticas importantes para minimizar dificuldades específicas e reduzir os impactos da não retenção.

Por fim, reflexões críticas destacam que a diversidade e a inclusão exigem uma abordagem sociopolítica mais ampla, que combata a desigualdade, o preconceito e a exclusão social. Essas análises ressaltam a urgência de políticas públicas intersetoriais que entendam a escola como espaço de humanização e transformação social, alinhadas às concepções de educação crítica defendidas por autores como Freire.

A análise do panorama educacional de Marabá revela um cenário marcado por desafios significativos no enfrentamento da retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Um aspecto preocupante é o desconhecimento generalizado ou mesmo a ausência de um projeto estruturado específico para esse fim. Muitos profissionais da rede municipal indicam não ter informações sobre políticas ou ações claras voltadas para os anos iniciais, o que evidencia uma fragilidade na comunicação e na articulação entre as instâncias administrativas e as equipes pedagógicas das escolas. Essa situação sinaliza um problema sistêmico de gestão, que compromete a efetividade das políticas públicas, corroborando o entendimento de Libâneo (2015) sobre a importância da clareza e da disseminação das políticas educacionais para seu êxito.

Apesar desse contexto, observa-se a existência de iniciativas pontuais e estratégias de caráter local, desenvolvidas principalmente pelas gestões escolares. Entre elas, destacam-se ações de busca ativa de estudantes faltosos, diagnósticos bimestrais com recuperação paralela e a reorganização dos alunos por níveis de aprendizagem. Tais medidas indicam que, mesmo na ausência de um projeto municipal consolidado, a atuação local tenta responder à questão da retenção, assumindo um protagonismo essencial na mitigação de problemas estruturais, conforme também destacado por Moran (2015).



No nível da gestão municipal, identificam-se esforços para estruturar programas de apoio, como a criação do Núcleo de Alfabetização e do Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial, além da oferta de formação continuada para professores e gestores. Essas ações, ainda que reconhecidas como fundamentais para a qualificação do ensino e o combate à retenção (Tardif, 2014), parecem insuficientes e pouco divulgadas, o que limita seu impacto. Ademais, há investimentos direcionados à infraestrutura educacional, como a construção e expansão dos Núcleos de Educação Infantil (NEIs), direcionados às crianças de 0 a 6 anos. Contudo, essa expansão carece de alinhamento com projetos pedagógicos que garantam a permanência e o avanço dos alunos nos anos iniciais, evidenciando uma desconexão entre estrutura física e políticas educacionais efetivas (Barbosa & Almeida, 2018).

Outro fator crítico reside nas condições da gestão municipal, que é alvo de críticas relativas à falta de valorização profissional, ausência de incentivos e insuficiência de equipes multidisciplinares, como psicólogos e assistentes sociais. A precariedade desses aspectos é apontada como um entrave direto à implementação eficaz de políticas de combate à retenção, evidenciando a necessidade de investimentos mais consistentes em capital humano e em recursos educacionais, conforme discutido por Gatti (2018).

Além das questões administrativas e pedagógicas, algumas respostas refletem uma análise crítica da realidade educacional local, inserida em um contexto socioeconômico marcado por exclusão social, ideológica e tecnológica. A retenção escolar é vista, portanto, não apenas como um problema interno da escola, mas como manifestação das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade, reforçando a ideia de que a escola pode tanto reproduzir quanto contestar essas desigualdades (Freire, 1996; Silva, 2020).

No que se refere à articulação da Secretaria de Educação com as escolas, verifica-se uma fragilidade significativa. Uma parcela considerável dos profissionais

desconhece as ações ou mesmo a existência de estratégias claras para o combate à retenção. A formação continuada para professores e coordenadores aparece como a principal estratégia articulada pela Secretaria, sendo reconhecida como fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a adaptação das práticas pedagógicas (Tardif, 2014). Ainda assim, o suporte pedagógico oferecido, por meio de reuniões e orientações gerais sobre recomposição da aprendizagem, parece genérico e pouco direcionado às causas específicas da retenção escolar, o que limita sua efetividade (Moran, 2015).

A busca ativa por alunos com faltas prolongadas é mencionada como uma iniciativa importante, porém trata-se de uma ação reativa, pouco preventiva e sem estratégias claras para fortalecer o vínculo e a motivação dos estudantes, um aspecto essencial para garantir sua permanência (Freire, 1996). Além disso, percepções críticas indicam que políticas educacionais pouco sensíveis às realidades culturais e territoriais locais — como as especificidades da Amazônia — dificultam a implementação de ações que sejam verdadeiramente eficazes e inclusivas (Silva, 2020).

Quanto aos resultados do projeto de combate à retenção, há uma evidente carência de dados formais e avaliações sistematizadas. Muitos respondentes desconhecem resultados oficiais ou sequer dispõem de informações sobre os impactos das ações realizadas. Essa ausência de transparência compromete o controle social e o aprimoramento das políticas, refletindo um problema de gestão e comunicação (Libâneo, 2015). Os resultados que são mencionados indicam avanços lentos e pouco satisfatórios, impactados por fatores como a sobrecarga dos professores e a resistência dos alunos, problemas comuns em contextos onde faltam políticas claras e apoio estruturado (Moran, 2015; Tardif, 2014). A menção isolada à diminuição da evasão escolar carece de comprovação, reforçando a necessidade de indicadores confiáveis para avaliar o sucesso das iniciativas (Freire, 1996).

Por fim, a ausência de políticas formais, a falta de investimento na formação docente, o difícil envolvimento das famílias e as influências negativas de contextos sociopolíticos ampliam os desafios da implementação de políticas eficazes contra a retenção escolar em Marabá. A precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação e a inexistência de incentivos e equipes multidisciplinares dificultam o convencimento das famílias e o acompanhamento integral dos alunos, comprometendo a permanência escolar (Gatti, 2018; Bronfenbrenner, 1987). Além disso, a desconexão entre o planejamento pedagógico e a gestão orçamentária evidencia uma lacuna grave, agravada pela falta de transparência sobre o orçamento destinado à educação e seu uso para enfrentar a retenção (Schneider & Ingram, 1997).

Esses resultados apontam para a urgência de uma gestão educacional integrada, transparente e participativa, que promova a formação continuada dos profissionais, valorize o capital humano, articule políticas pedagógicas alinhadas às especificidades locais e amplie a participação das famílias e da comunidade escolar. Somente por meio dessas ações articuladas será possível enfrentar de forma efetiva a retenção escolar nos anos iniciais e garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças de Marabá.

A análise das iniciativas do município de Marabá voltadas ao combate à retenção escolar nos anos iniciais e finais revela uma fragilidade significativa na comunicação e no conhecimento acerca das ações específicas implementadas. Grande parte dos respondentes não apresentou informações novas ou detalhadas sobre programas municipais, indicando uma baixa circulação de informações e possivelmente a inexistência de programas sistematizados e amplamente divulgados. Essa ausência de transparência compromete o engajamento das equipes escolares e da comunidade, dificultando o sucesso das políticas públicas voltadas à permanência escolar (Libâneo, 2015).

Entre as iniciativas citadas, destacam-se programas federais como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNADE) e o “Território em Rede”, que evidenciam a existência de políticas estruturadas que buscam oferecer suporte logístico e pedagógico. Contudo, o funcionamento prático e os resultados desses programas no contexto local permanecem pouco claros para os profissionais da rede municipal (Gatti, 2018).

No campo pedagógico, a recomposição das aprendizagens surge como uma estratégia destacada para combater a retenção, embora haja pouca informação sobre a metodologia aplicada ou sobre como seu impacto é monitorado. Essa prática é reconhecida na literatura como fundamental para que os alunos superem defasagens e avancem de forma adequada na trajetória escolar (Moran, 2015).

Outras ações referem-se à formação continuada dos professores, melhorias na infraestrutura escolar, oferta de merenda e implementação de projetos educativos. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é mencionada como responsável pelo monitoramento dessas ações, principalmente por meio de diagnósticos da rede, mas sem detalhamento quanto aos instrumentos de avaliação ou periodicidade das análises, o que sugere a necessidade de maior rigor e transparência no acompanhamento dos resultados (Libâneo, 2015).

A gestão escolar e o Conselho Municipal de Educação foram alvo de críticas, sendo percebidos como burocráticos e distanciados da prática pedagógica efetiva, o que aponta para uma desconexão entre as normas administrativas e as ações concretas no combate à retenção escolar. Essa situação evidencia a importância de aproximar esses órgãos das realidades escolares para que as políticas sejam adaptadas e eficazes (Freire, 1996).

Além disso, a problemática da retenção escolar foi contextualizada por alguns respondentes dentro de um cenário mais amplo, envolvendo desafios sociais, culturais e econômicos, como violência, exclusão digital

e ausência de políticas culturais. Esses fatores evidenciam a complexidade do fenômeno e reforçam a necessidade de abordagens intersetoriais e sensíveis às especificidades locais para enfrentar a evasão e a retenção (Bourdieu & Passeron, 1990).

Por fim, foi destacado o acompanhamento pedagógico e as adequações curriculares como medidas complementares às ações formais, demonstrando que, apesar das limitações, há esforços para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, contribuindo para a redução da retenção e para a promoção da inclusão educacional.

No que tange à articulação do município com outras instâncias governamentais e a sociedade civil, observa-se um quadro de pouca transparência e comunicação insuficiente, com grande parte dos respondentes desconhecendo as parcerias e articulações existentes. Entretanto, foram identificadas parcerias relevantes com o governo estadual, como o programa “Alfabetiza Pará”, além de colaborações com empresas privadas, como a Vale e o programa “Trilhos da Alfabetização”, bem como com fundações educacionais, entre elas a Lemann e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essas parcerias representam um esforço importante para qualificar o ensino e fortalecer o apoio pedagógico, caracterizando um modelo promissor de cooperação público-privada no combate à evasão e retenção escolar (Gatti, 2018).

Também foram apontadas articulações com universidades federais e com o governo estadual para a qualificação profissional dos educadores, fortalecendo a formação continuada e incentivando práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, essenciais para enfrentar a retenção escolar (Moran, 2015).

Entretanto, críticas à gestão municipal ressaltam a falta de articulação efetiva, inclusive com o Ministério Público, que poderia atuar para melhorar as condições educacionais. Essa visão evidencia dificuldades institucionais e burocráticas que fragilizam as políticas públicas, destacando a necessidade de maior

compromisso e cooperação entre as diversas esferas governamentais (Freire, 1996).

Quanto aos resultados alcançados, a maioria dos respondentes não soube informar sobre dados concretos, revelando baixa transparência e falta de comunicação com a comunidade escolar e a sociedade. Alguns relatos indicam uma redução na taxa de retenção, com divulgação anual dos dados, o que, quando bem conduzido, pode fortalecer a cultura de avaliação e transparência (Gatti, 2018). No entanto, as avaliações externas e internas são criticadas por não considerar a diversidade e os contextos específicos das salas de aula, o que pode comprometer a interpretação dos resultados e a motivação dos envolvidos (Moran, 2015).

A divulgação das informações é, em geral, restrita aos círculos técnicos, limitando o acesso da população e das famílias às informações sobre os avanços e desafios, o que fragiliza o controle social e a participação democrática na educação (Freire, 1996). A gestão e o conselho municipal tendem a priorizar questões burocráticas, ao invés de promover mecanismos efetivos de comunicação e mobilização social, o que reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a transparência e o envolvimento comunitário (Libâneo, 2015).

O contexto social, cultural, econômico e político mais amplo também foi destacado como fator que interfere diretamente na permanência escolar, mostrando que a retenção é um fenômeno multifacetado, que exige ações intersetoriais envolvendo família, comunidade e políticas públicas articuladas (Bourdieu & Passeron, 1990). Além disso, os índices de retenção em Marabá permanecem abaixo da média nacional, evidenciando o desafio ainda presente e a urgência de ampliar a transparência e a participação social para fortalecer as políticas de combate à retenção escolar (Gatti, 2018).

Em suma, o município de Marabá demonstra esforços pontuais e parcerias promissoras para enfrentar a retenção escolar, mas enfrenta desafios expressivos

relacionados à comunicação interna, transparência, articulação institucional e avaliação sistemática. Para que as políticas de combate à retenção sejam efetivas e inclusivas, é imprescindível que haja maior integração entre as instâncias administrativas, a gestão escolar, a comunidade e os demais atores envolvidos, bem como uma compreensão ampliada das dimensões sociais que influenciam a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

### **DESAFIOS DA NÃO-RETENÇÃO ESCOLAR**

Este estudo realizou uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas com professores, e quantitativa, com análise de dados gráficos, para investigar a política de não-retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Marabá-PA. A triangulação desses dados permitiu construir um panorama aprofundado sobre as percepções, estratégias pedagógicas e os efeitos dessa política na prática escolar.

Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da não-retenção para garantir a permanência dos alunos, mas enfrentam dificuldades na sua implementação, devido à falta de apoio institucional, sobrecarga e ausência de formação adequada. Esse cenário é refletido na visão dos pais, que demonstram baixa confiança na política, apontam queda na qualidade do ensino e identificam estratégias pedagógicas ainda pouco organizadas, como atividades diferenciadas e aulas de recuperação.

Além disso, embora a não-retenção tenha promovido mudanças nas práticas docentes, observa-se uma queda nas expectativas e na motivação dos alunos, sobretudo os de camadas populares. A progressão automática, sem garantia de aprendizagem efetiva, reforça a necessidade de suporte pedagógico adequado, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. Apesar de algumas ações locais de reforço e acolhimento, prevalece a percepção de falta de estímulo

para o aprendizado e dúvidas quanto à contribuição real da política para a inclusão escolar.

A permanência física dos alunos não tem assegurado seu engajamento ou sucesso acadêmico, o que indica um risco de exclusão simbólica. A atuação da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED) é vista como insuficiente, com carência de projetos estruturados, diálogo institucional e transparência, o que compromete a eficácia das medidas para combater a retenção.

Finalmente, a pesquisa revelou lacunas significativas no investimento e na comunicação sobre os recursos destinados à política, enfraquecendo o envolvimento da comunidade escolar. Em síntese, apesar dos princípios de equidade e inclusão que sustentam a não-retenção, sua implementação em Marabá carece das condições pedagógicas, estruturais e institucionais necessárias para garantir a permanência qualificada e a aprendizagem efetiva dos alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa evidenciou que a política de não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Marabá-PA contribui para a permanência dos alunos na escola, mas ainda enfrenta desafios significativos para garantir a aprendizagem efetiva e o suporte pedagógico necessário. As percepções de professores, gestores e famílias apontam avanços em termos de inclusão, mas também revelam limitações estruturais, falta de formação continuada docente e insuficiência de investimentos públicos.

Os resultados indicam que, embora haja esforços para implementar práticas pedagógicas adaptadas, essas ações permanecem fragmentadas e são prejudicadas por condições institucionais frágeis, sobrecarga dos profissionais e ausência de acompanhamento sistemático dos estudantes promovidos. A permanência física na escola não se traduz necessariamente em

progresso real na aprendizagem, o que evidencia a necessidade de políticas mais articuladas e integradas.

Diante disso, recomenda-se a implementação de programas estruturados que articulem formação docente, acompanhamento pedagógico individualizado, avaliação diagnóstica e maior transparência na gestão dos recursos educacionais. É fundamental fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, além de ampliar o suporte oferecido por equipes multidisciplinares.

A não retenção, enquanto proposta de justiça educacional e equidade, só poderá cumprir seu papel quando acompanhada de condições pedagógicas, financeiras e institucionais adequadas. Marabá reflete os desafios nacionais enfrentados para garantir não apenas a permanência, mas uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva, capaz de promover a formação plena dos sujeitos.

Assim, espera-se que os dados e reflexões aqui apresentados sirvam de base para novas investigações, políticas e práticas que fortaleçam a escola como espaço de emancipação, transformação social e efetiva inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (77), 53–61.

Arendt, H. (1999). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, SP: Perspectiva.

Arroyo, M. G. (2000). Assumir nossa diversidade cultural. *Revista de Educação AEC*, (98), 42–50.

Arroyo, M. G. (2006). *Escola cidadã: O projeto popular de educação*. São Paulo, SP: Loyola.

Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo, SP: Loyola.

Barbosa, L. M., & Almeida, R. S. (2018). Educação infantil e a importância da infraestrutura: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 23(74), 157–174. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237408>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). São Paulo, SP: Edições 70.

Bernstein, B. (1999). *Pedagogia, identidade e currículo*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bossa, G. C., & Silva, M. R. (2019). Adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas: Desafios e possibilidades. *Revista Educação Inclusiva*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1590/rei.v12i1.104>

Bourdieu, P. (1998). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 45–67). São Paulo, SP: Ática.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: Diretrizes específicas para pesquisa envolvendo seres humanos*. *Diário Oficial da União*.

Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Candau, V. M. F. (2012). *Educação e diversidade cultural: Aportes para a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar: Análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3), 14–16.

Corrêa, B. C., & Andrade, E. N. F. (2012). Infância e vivências formativas na educação infantil: Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? *Revista Retratos da Escola*, 5(9), 275–289.



- Crahay, M. (2002). *A escola pode contribuir para a equidade?* Porto Alegre, RS: Artmed.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cury, C. R. J. (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In E. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 567–584). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Cury, C. R. J. (2002). Educação, democracia e justiça social. *Educar em Revista*, (20), 11–23. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602002000100002>
- Cury, C. R. J. (2004). *Educação, política e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Cury, C. R. J., Horta, J. S. B., & Fávero, O. (1996). A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In O. Fávero (Org.), *A educação nas constituintes brasileiras: 1823–1988* (pp. 5–30). Campinas, SP: Autores Associados.
- D'Ambrosio, U. (2011). *Educação para todos e para a diversidade*. São Paulo, SP: Autêntica.
- Delamont, S. (2012). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (4th ed.). New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539–555. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300005>
- Fischer, B. T. D. A. (2010). A avaliação da aprendizagem: A obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In F. O. C. Werle (Org.), *Avaliação em larga escala: Foco na escola* (pp. 67–80). São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London, UK: Sage.
- Forquin, J.-C. (Org.). (1995). *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Franco, M. L. P. B. (2018). *Análise de conteúdo: Referenciais teóricos e aplicabilidades na pesquisa qualitativa*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2012). A aprovação automática como política de inclusão: Paradoxos e desafios. *Cadernos Cedes*, 32(87), 23–36. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000100003>
- Freitas, L. M. (2017). Políticas de reforço escolar: Estratégias para inclusão e sucesso educativo. *Cadernos de Pedagogia*, 27(70), 78–95. <https://doi.org/10.1590/cp.v27i70.212>
- Freitas, M. L., & Santos, P. R. (2019). Políticas intersetoriais e educação: Desafios para o apoio integral ao estudante. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 9(2), 112–130. <https://doi.org/10.31543/rbpp.v9i2.130>
- Gadotti, M. (2000). *Educar para a democracia*. São Paulo, SP: Cortez.
- Garcia, R. L. (Org.). (2004). *Método: Pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Gatti, B. A. (1993). Enfrentando o desafio da escola: Princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, (85), 5–10.
- Gatti, B. A. (1993). Formação de professores e avaliação educacional. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2018). Desigualdade social e educação: Desafios para políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 603–620. <https://doi.org/10.1590/19805314201316704>
- Gatti, B. A. (2018). *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. São Paulo, SP: UNESCO.
- Gatti, B. A. (2018). *Políticas públicas para a educação: Desafios e perspectivas*. Brasília, DF: UNESCO.
- Gil, A. C. (2005). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Glória, D. M. A. (2003). A “escola dos que passam sem saber”: A prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 61–76.
- Gomes, F. A. (2021). Inclusão escolar e políticas públicas: Uma análise crítica do discurso e das práticas. *Educação & Sociedade*, 42, e024687. <https://doi.org/10.1590/es.24687>
- Gonçalves, R. T. (2018). Núcleo de apoio pedagógico e psicossocial: Contribuições para a inclusão escolar. *Revista de Educação Especial*, 31(59), 123–139. <https://doi.org/10.1590/ree.v31i59.1258>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.



- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Horta, J. S. B. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (104), 5–34.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2021 – Notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Resultados preliminares*. Brasília, DF: INEP.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2012). *Didática*. São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013a). *Didática*. São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013b). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013c). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *Didática* (18ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Lima, J. F., & Carvalho, T. A. (2019). *A gestão escolar e as políticas públicas de permanência e sucesso na escola*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lima, Y., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa qualitativa. *Revista Katálisis*, 10(Esp.), 37–45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000400004>
- Luck, H. (2009). *Gestão participativa na escola*. São Paulo, SP: EPU.
- Lück, H. (2015). Formação continuada de professores para a inclusão: Uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 365–385. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206208>
- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. São Paulo, SP: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (22ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna.
- Minayo, M. C. S. (2016). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Ministério da Saúde. (2016). *Diretrizes para pesquisas envolvendo populações vulneráveis*. Brasília, DF: Autor.
- Miranda, M. G. (2009). A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 123–138.
- Moran, J. M. (2015). *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (2ª ed.). São Paulo, SP: Papirus.
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Oliveira, D. A. (2013). *Políticas públicas e gestão da educação básica no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, D. A., & Silva, C. P. (2020). Políticas institucionais e a inclusão escolar: Desafios e perspectivas. *Cadernos de Educação*, 20(1), 102–118. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v20n1p102>
- Oliveira, M. A. (2018). Formação docente e políticas públicas: Impactos na educação básica. *Educação em Revista*, 34(78), 95–114. <https://doi.org/10.1590/0102-469820187812>
- Oliveira, R. P. (2013). *Políticas educacionais e desigualdades sociais*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Paro, V. H. (2001a). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Ática.
- Paro, V. H. (2001b). *Participação, autonomia e gestão democrática da escola*. São Paulo, SP: Ática.
- Paro, V. H. (2012). *Educação, escola e democracia*. São Paulo, SP: Cortez.
- Patto, M. H. S. (1988a). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1988b). O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, (65), 72–77.
- Pimenta, S. G., & Lima, R. M. (2020). A recomposição da aprendizagem no pós-pandemia: Desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 46, e223805. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420204623805>
- Resnik, D. B. (2011). What is ethics in research & why is it important? *National Institute of Environmental Health Sciences*. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Roig, M. (2010). *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*. Office of Research Integrity. <https://ori.hhs.gov>

- Romanelli, O. de O. (1998). *História da educação no Brasil* (21ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). São Paulo, SP: McGraw-Hill.
- Schneider, A., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Schwab, S. (2001). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2013). The sociology of education and digital technology: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 39(6), 775–787. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.860083>
- Silva, A. C., & Almeida, F. R. (2017). O Programa Bolsa Família e a educação: Controle social ou política pedagógica? *Revista Educação Pública*, 17(35), 43–59. <https://doi.org/10.15823/rep.v17i35.978>
- Silva, C. L., & Menezes, M. C. (2017). Ética em pesquisa: Reflexões para o ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 1017–1031. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226934>
- Silva, R. N., & Davis, C. (2003). É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, (7), 5–44.
- Silva, R. N., et al. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, (84), 5–16.
- Silva, R. P., Gomes, L. S., & Fernandes, M. T. (2021). Busca ativa escolar: Avanços e desafios para políticas públicas. *Cadernos de Educação*, 21(2), 205–223. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021v21n2p205>
- Silva, T. B. (2020). Educação, exclusão e desigualdade social: Um olhar crítico sobre as políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 41, e199876. <https://doi.org/10.1590/es.199876>
- Soares, J. F. (2009). Qualidade, equidade e resultados educacionais: Um olhar para os indicadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(64), 89–110. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006>
- Souza, A. M., & Ferreira, T. P. (2021). A percepção dos pais sobre a progressão continuada: Entre o sucesso simbólico e a exclusão real. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260053. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260053>
- Souza, D. F. (2014). A aprovação automática e seus impactos na qualidade da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 385–400. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000200010>
- Souza, R. F. de. (1998). *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Sposito, M. P., & Galvão, I. (2011). *Juventude, escolarização e relações com o saber: Desafios para a escola contemporânea*. São Paulo, SP: Cortez.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (18ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, A. (1969). *Educação no Brasil* (Cap. 11, pp. 285–315). São Paulo, SP: Nacional.
- Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação* (13ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Vasconcelos, C. S. (2008). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças*. São Paulo, SP: Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagógica.
- Vygotsky, L. S. (2007a). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007b). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.